



Oikarinen Jenni

Luokanopettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden
opetuksessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (Jenni Oikarinen)

Pro gradu -tutkielma, 101 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2019

Pro gradu -työssäni tutkin luokanopettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta ja sen huomioimisesta alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tutkimus painottuu erityisesti kirjallisuuden sisältöalueeseen. Aiheeni valintaan vaikuttivat kansainväliset tutkimustulokset lukutaidosta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja henkilökohtainen kiinnostukseni.

Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että lukumotivaatio ja sitoutuminen lukemiseen vaikuttavat positiivisesti lukutaitoon. Suomessa lukumotivaatio ja sitoutuminen lukemiseen on kuitenkin heikkoa. Opetussuunnitelman perusteissa osallisuuden kokemukset on nostettu tärkeiksi motivaatitekijöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Osallisuutta ei kuitenkaan ole määritelty opetussuunnitelmassa.

Tutkimus on laadullinen kyselytutkimus, jossa on viitteitä fenomenografisesta tutkimusotteesta. Tutkimusaineisto on kerätty Google Forms -kyselylomakkeella talvella 2019. Aineisto koostuu kymmenen naisluokanopettajan vastauksista avoimiin kysymyksiin. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan yksiselitteistä määritelmää osallisuudelle ei ole. Luokanopettajien mukaan osallisuus on lasten mahdollisuutta valita ja vaikuttaa, lasten aktiivista toimijuutta, lapsilähtöistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä yhteisöllisyyden kokemusta. Kirjallisuuden opetuksessa lasten osallisuus huomioidaan mahdollisuuksilla valita ja vaikuttaa, lapsen huomioimisella ja arvostamisella, säännöllisellä lukemisella ja yhteisöllisyydellä. Kirjallisuuden valinnassa lapsia kuunnellaan ja he saavat osallistua yhteisiin valintoihin. Lapset saavat myös valita itse luettavaa. Kirjallisuuden käsittelyssä huomioidaan lasten kehitys ja maailma. Lapsille annetaan myös mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen. Opettajien mukaan osallisuus tukee oppilaan oppimista lisäten esimerkiksi motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen. Osallisuus nähtiin myös oppiaineen perustana.

Luotettavuutta vahvistaa tutkimuksen toteuttamisen tarkka kuvaus. Saatuja tuloksia ei voi yleistää, vaan ne kertovat yksittäisten luokanopettajien näkemyksistä liittyen osallisuuteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tulokset avaavat myös sitä, miten laveasti ilmaista opetussuunnitelmaa ymmärretään ja toteutetaan käytännössä. Jatkotutkimusta aiheesta tarvittaisiin lasten näkökulmasta.

Avainsanat: alakoulu, kirjallisuuskasvatus, luokanopettajat, opetus, osallisuus

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Lapsi lukijana	8
2.1	Lukutaidon eri tasot	8
2.2	Aloittelija ja taitaja, sankari tai sankaritar	10
2.3	Suomalaislasten ja -nuorten lukutaito	11
2.4	Lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä	13
2.5	Miksi lapset lukevat?	16
3	Lukemisen hyödyt	19
3.1	Kaunokirjallisuutta lukemalla voi oppia	19
3.2	Mielen teoria ja mahdollisuus lukea muiden mieltä	21
3.3	Empatia ja tunteet	22
4	Kirjallisuuden opetus koulussa	25
4.1	Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelman perusteissa	25
4.2	Kirjallisuuden valinta ja käsittely koulussa	27
5	Osallisuus	31
5.1	Osallisuuden määrittely	31
5.2	Osallisuuden havainnollistaminen	35
5.3	Osallisuuden edellytykset koulussa	38
5.4	Osallisuus opetussuunnitelman perusteissa ja yhteenveto	41
6	Tutkimuksen toteutus	43
6.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	43
6.2	Laadullinen tutkimus	44
6.3	Sähköinen kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä	46
6.3.1	<i>Tutkimukseen osallistuneet opettajat.....</i>	<i>48</i>
6.4	Laadullinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	48
6.5	Aineiston analyysi	50
7	Tulokset	55
7.1	Lasten osallisuus opettajien kuvailemana ja siihen vaikuttavat tekijät	55
7.1.1	<i>Osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä</i>	<i>59</i>
7.2	Lasten osallisuus kirjallisuuden opetuksessa	64
7.2.1	<i>Kirjallisuuden valinta ja osallisuuden huomiointi siinä.....</i>	<i>65</i>
7.2.2	<i>Kirjallisuuden käsittely ja osallisuuden huomiointi siinä</i>	<i>67</i>
8	Johtopäätökset	69

8.1	Miten luokanopettajat kuvailevat lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?	69
8.2	Miten luokanopettajat huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa?	75
9	Pohdinta	80
9.1	Luotettavuus ja eettisyys.....	82
9.2	Lopuksi	88
Lähteet	90
Liitteet		

1 Johdanto

Tarkastelen tässä pro gradussa, miten luokanopettajat kuvaavat lasten osallisuutta ja sen toteutumista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, erityisesti kirjallisuuden opetuksessa. Aiheen valintaan ovat vaikuttaneet kansainväliset tutkimustulokset suomalaislasten ja -nuorten lukutaidosta, opetussuunnitelman perusteet äidinkielen ja kirjallisuuden osalta sekä henkilökohtainen kiinnostukseni aihetta kohtaan. Kirjallisuus ja lukeminen kiinnostavat minua sekä koulu- maailmassa että vapaa-ajalla, ja tein kandidaatintyöni kirjallisuuden opetuksesta alakoulussa. Olen opintojeni aikana suorittanut myös suomen kielen ja kirjallisuuden pitkät sivuaineet.

Lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa on huomattu, että kansainvälisesti verrattuna suomalaislapsilla on heikko lukumotivaatio ja heidän sitoutumisensa lukemiseen on heikkoa. Suurin osa oppilaista menestyy edelleen hyvin tai erinomaisesti, mutta heikkojen lukijoiden määrä on Suomessa kasvanut 2000-luvulla. Suomessa on paljon oppilaita, jotka eivät saavuta edes sellaista lukutaidon tasoa, jolla pärjäisi työelämässä ja jatko-opinnoissa. (Arffman & Nissinen, 2015; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017; Vettenranta ym., 2016, s. 25–28, s. 37–38, s. 93.)

Motivaatio ja asenne lukemiseen ovat heikkoja erityisesti oppilailla, joiden lukutaito on heikko. On huomattu, että mitä enemmän ja mitä mieluummin lapsi lukee, sitä parempi lukija hän yleensä on. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012, s. 41–45; Leino ym., 2017; Sulkunen & Nissinen, 2014.) Vaikka kodin ja vertaissuhteiden vaikutus on merkittävä, on myös koululla vaikutusta lukutaitoon ja -harrastukseen. Koulussa voidaan tasoittaa oppimiselle epäsuotuisaa kotitaustaa, koska perusopetus tavoittaa Suomessa lähes kaikki lapset. (Oppivelvollisuus ja koulupaikka; Sulkunen & Nissinen, 2014.)

Lasten lukumotivaation ja lukuharrastuksen tukeminen on tärkeää niin lukutaidon kehittymisen kuin yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta. Ilman sujuvaa lukutaitoa länsimaisen yhteiskunnan jäsenen on käytännössä mahdotonta toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Lukutaito on usein edellytys sille, että yksilö voi olla osallinen yhteisössään ja yhteiskunnassaan. (Unesco, 2005, s. 135–145.) Osallisuus on osa perusopetuksen arvoperustaa, ja perusopetuksen tehtävänä on edistää ja vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. Jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kuulluksi ja arvostetuksi omana itsenään. (Opetussuunnitelman perusteet, myöhemmin POPS, 2014, s. 15, s. 18, s. 24). Osallisuus mainitaan sekä opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla:

”Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä.” (POPS, 2014, s. 160.)

Osallisuus on siis sekä yksi peruskoulun tavoitteista että olennainen osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Käsitetä osallisuus ei kuitenkaan määritellä opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin. Osallisuudelle ei ole selkeää määritelmää myöskään kirjallisuudessa (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 29; Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3; Turja, 2011, s. 29). Opetussuunnitelma on kuitenkin jokaista opettajaa velvoittava asiakirja, joten lasten osallisuus tulee huomioida koulussa. Tarkastelen tässä työssä osallisuutta yhden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän, suomen kielen ja kirjallisuuden, kautta. Muut oppiaineen oppimäärät ovat *ruotsin kieli ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, muu oppilaan äidinkieli, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, suomi ja ruotsi saamenkielisille sekä suomi ja ruotsi viittomakielisille* (POPS, 2014, s. 159).

Käsitteellä *kirjallisuus* voidaan tarkoittaa eri asioita eri konteksteissa. Kirjallisuus voi olla sekä suullista että kirjoitettua kirjallisuutta. Myös erilaiset linkkejä ja kuvia sisältävät tekstit luetaan kirjallisuudeksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 14.) Hosiaisloman (2016, s. 435) mukaan käsitteellä *kirjallisuus* viitataan kirjoitetussa muodossa olevaan sanaan. Kirjallisuus voidaan jakaa karkeasti kauno- ja tietokirjallisuuteen. Kuvitteellinen ja mielikuvitukseen painottuva kaunokirjallisuus jakaantuu edelleen *epiikkaan* (kertomakirjallisuus), *draamaan* (näytelmäkirjallisuus), *lyriikkaan* (runous) ja *viihdekirjallisuuteen*. Tietokirjallisuus puolestaan viittaa tiedon ja informaation välittämiseen keskittyvään faktapohjaiseen kirjallisuuteen. (Hosiaisloma, 2003, s. 426–427; Hosiaisloma, 2016, s. 435, s. 412, s. 930–931.) Tässä pro gradu -työssä viitataan käsitteellä laajan tekstikäsitteen (POPS, 2014, s. 22) mukaisesti suulliseen ja kirjoitettuun kirjallisuuteen sekä linkkejä ja kuvia sisältäviin teksteihin. Kaunokirjallisuuden ja erityisesti kertomakirjallisuuden synonyyminä käytän käsitettä fiktio. Alakoululaisille suunnatusta kirjallisuudesta kirjoitan lastenkirjallisuutena. Kirjallisuuden opetuksella tarkoitan koulussa tapahtuvaa kirjallisuuden lukemista ja muuta käsittelyä sekä siihen ohjaamista ja kannustamista.

Teoreettisessa viitekehyksessäni pohjustan kirjallisuuden opetuksen kontekstia ja osallisuutta. Toisessa luvussa käsittelen alakoululaista lukijana ja suomalaislasten lukutaitoa kansainvälisissä tutkimuksissa eli sitä kenelle kirjallisuuden opetus on suunnattu. Kolmannessa luvussa

käsittelen lukemisen hyötyjä eli sitä, miksi kirjallisuutta opetetaan. Neljännessä luvussa tarkastelen kirjallisuuden opetusta koulussa ja viidennessä luvussa osallisuutta aiemman kirjallisuuden pohjalta. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni toteuttamistavan ja siihen liittyvät valinnat. Luvussa 7 esittelen saadut tutkimustulokset, joita tarkastelen tarkemmin luvussa 8. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen herättämiä ajatuksia, työn luotettavuutta ja eettisyyttä sekä kirjoittamisprosessia.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajat kuvailevat lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?
2. Miten luokanopettajat huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa?

2 Lapsi lukijana

Opetus tulee suunnitella vastaamaan oppilaiden tietoja ja tarpeita (POPS, 2014, s. 14). Luokanopettajan on siis tärkeää tietää, millainen lukija lapsi on. Oppilaantuntemuksen lisäksi opettaja voi hyödyntää erilaisia teoreettisia malleja. Tässä luvussa tarkastelen ensin lyhyesti lukutaidon tasoja Challin (1983) mukaan sekä Nikolajevan (2014) ja Appleyardin (1991) ajatuksia lapsesta lukijana. Lisäksi tarkastelen suomalaislasten ja -nuorten lukutaitoa kansainvälisissä oppimistutkimuksissa ja lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä. Luvun lopussa käsittelen vielä lyhyesti sitä, miksi lapset lukevat.

2.1 Lukutaidon eri tasot

Lukutaidon eri tasoja voidaan kuvata esimerkiksi Challin (1983) luomalla mallilla, joka kuvaa hypoteettisesti lapsen lukemisen kehittymistä. Se perustuu muun muassa Piaget'n kehitysteorioihin, ja esitetyt lukutaidon tasot liittyvät kognitiiviseen kehitykseen ja kielenkehitykseen. Mallissa lukeminen nähdään eräänlaisena ongelmanratkaisuna, jossa lukijan on käytettävä oppimiaan taitoja ja muokattava niitä vastaamaan uusia vaatimuksia. Tasoihin on liitetty luonteenomaisin ikäkausi, mutta jokaisen lukijan kehitys on yksilöllistä. Ylemmillä tasoilla tarvitaan enemmän tietoa, ja tasot limittyvät toisiinsa. Edellisten tasojen tietoja ja taitoja tarvitaan seuraavilla tasoilla, mutta yksilö saattaa olla yhtä aikaa monen tason lukija riippuen tarkasteltavasta osa-alueesta. Tuttuihin toimintatapoihin jumiutuminen voi hidastaa tai estää kehitystä. Lukutaito kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja siihen vaikuttavat myös yksilön motivaatio, rohkeus ja kiinnostus. (Chall, 1983, s. 9–10, s. 11–13, s. 25–26, s. 56, s. 82–83.)

Lukutaidon kehitys voidaan Challin mukaan jakaa kuuteen eri vaiheeseen, joista yksi on esilukemisen vaihe. Suomeksi kyseisiä tasoja ovat käsitelleet esimerkiksi Raija Karjalainen väitöskirjassaan (2000) ja Helena Lehtonen teoksessaan *Lukemalla avaraan maailmaan* (1998).

Taso 0. Esilukemisen vaihe (*prereading*), 0–6 vuotta: Lasta ympäröivässä maailmassa ja kulttuurissa tekstit ovat läsnä aina. Kirjojen kuvat ovat lapselle tärkeitä, ja lapsi oppii tunnistamaan teksteistä joitakin tuttuja nimiä. Hänellä ei kuitenkaan ole vielä käsitystä kirjain-äännevas- taavuudesta. Lapsi osaa kirjoittaa oman nimensä ja tunnistaa tuttuja merkkejä ja kylttejä. (Chall, 1983, s. 13–15; Karjalainen, 2000, s. 7.)

Taso 1. Alkavan lukemisen vaihe (*initial reading/decoding*), 6–7 vuotta: Kirjain-äännevas- taavuus vahvistuu, ja lapsi oppii erittelemään puhutun kielen äänneitä. Lapsi alkaa tunnistaa

yhteen kuuluvia sanoja ja oppii oikeinkirjoituksen periaatteita. Lapsi ottaa visuaalisen informaation keskipisteesi, mikä sujuvoittaa lukemista. Lukeminen on yleensä ääneen lukemista, ja tekstin ymmärtäminen on konkreettista. Kun lukemisen perustekniikka on opittu, lapsi pysyy ymmärtämään sanoja ilman ääneen sanomista. (Chall, 1983, s. 15–18; Karjalainen, 2000, s. 7; Lehtonen, 1998, s. 55.)

Taso 2. Sujuvan lukemisen vaihe, peruslukutaidon vahvistuminen (*confirmation, fluency, ungluing from print*), 7–8 vuotta: Lukemisen sujuvuus ja nopeus kehittyvät, ja lapsi etenee äännettömään lukemiseen. Lapsen sanavarasto on laajentunut, ja hän ymmärtää aiempaa enemmän käsitteitä. Lapsi ei kuitenkaan kykene vielä ymmärtämään kovinkaan monimutkaisia tekstejä, vaan luetun ymmärtäminen on tunnistavaa ja toistavaa. (Chall, 1983, s. 18–20, s. 34; Karjalainen, 2000, s. 7; Lehtonen, 1998, s. 55–56.)

Taso 3. Lukeminen opetuksen ja oppimisen välineenä (*reading for learning the new*), 9–14 vuotta: Lukemisesta alkaa muotoutua tärkeä tapa oppia. Lapsen tiedot ja kognitiiviset kyvyt sekä sanavarasto ovat vielä rajoittuneita. Lukeminen vaatii aiempaa laajempaa sanavarastoa, ja luettavat tekstit ovat entistä monipuolisempia, vaikkakin usein vain yhdestä näkökulmasta kirjoitettuja. Lapsi osaa lukea myös tekstejä, joissa on hänelle tuntemattomia sanoja tai sanoja, jotka eivät kuulu hänen arkiseen sanavarastoonsa. Lapsen kriittisyys lukijana kasvaa, ja kyky lukea äännettömästi vakiintuu. Suomessa kolmas taso on edellytyksenä kolmannelle luokalle siirryttäessä, ja se on alin taso, jota tarvitaan teollisessa yhteiskunnassa pärjäämiseen. (Chall, 1983, s. 20–23; Karjalainen, 2000, s. 8–9; Lehtonen, 1998, s. 56.)

Taso 4. Monipuoliset lukemisen muodot (*multiple viewpoints*), 14–18 vuotta: Taso saavutetaan yleensä koulutuksen kautta, ja tietoyhteiskunnassa toimiminen vaatii tason mukaista luetun ymmärtämistä. Lukija oppii ymmärtämään syy-seuraussuhteita sekä erottamaan faktat ja mielipiteet toisistaan. Teksteissä on useampia näkökulmia, ja lukijalta edellytetään laajaa sanavarastoa ja kykyä arvioida luettua. Erilaisia lukemisstrategioita käytetään tilanteisiin sopivilla tavoilla, ja lukijan tulee osata käyttää lukemista ongelmanratkaisussa. (Chall, 1983, s. 23; Karjalainen, 2000, s. 8; Lehtonen, 1998, s. 56.)

Taso 5. Konstruktiivinen ja rekonstruktiivinen vaihe (*construction and reconstruction*), yli 18 vuotta: Ylimmällä tasolla vaaditaan kehittyneitä lukemisstrategioita, joiden avulla lukija osaa konstruoida ja rekonstruoida lukemaansa omiin tarpeisiinsa sekä osaa etsiä tarvitsemansa kohdan lukematta koko tekstiä. Tasolla vaaditaan myös laajaa tietämystä maailmasta ja omasta kulttuurista. Lukemista kuvaavat kriittisyys ja luovuus. Lukijan on osattava järjestää uudelleen

tietoa. Lukemista käytetään henkilökohtaisiin, ammatillisiin ja yhteisöllisiin tarpeisiin. (Chall, 1983, s. 23–24; Karjalainen, 2000, s. 8–9; Lehtonen, 1998, s. 56.)

2.2 Aloittelija ja taitaja, sankari tai sankaritar

Nikolajeva (2014) on tehnyt jaon aloitteleviin ja taitaviin lukijoihin (*novice and expert readers*) Maryanne Wolfin (2007) ajatusten pohjalta. Olen suomentanut käsitteet vapaasti kandidaatin-työssäni (Oikarinen, 2017) **aloittelijaksi** ja **taitajaksi**. Nikolajevan jaolla on tarkoitus kuvata erilaisten hypoteettisten lukijoiden kirjoa. Jako perustuu kehityspsykologiaan ja aivotutkimukseen, mutta se ei ole suoraan ikäsidonnainen. Nuori lukija on kuitenkin todennäköisesti aloittelija, joka taitojen karttuessa kehittyy taitajaksi. **Taitaja** on kirjallisen tekstin vastaanottaja, joka kykenee ymmärtämään koko tekstin tarjoamana potentiaalin. Käytännössä kukaan ei kuitenkaan pysty tähän. Taitaja on myös erotettava **ammattilukijasta** (*professional reader*), joka lu-kiessaan tekstejä tarkastelee niitä tarkoituksella systemaattisesti, kriittisesti ja analyttisesti arvioiden. Taitajan muut piirteet rakentuvat aloittelijan määritelmän kautta, sillä taitajan voidaan ajatella hallitsevan aloittelijalta puuttuvat taidot. (Nikolajeva, 2014, s. 15–16, s. 19.)

Aloittelija on lukija, jonka tekstinkäsittelykyvyt ja kielelliset taidot ovat vielä kehittymättömät. Hänellä ei ole kattavaa kokemusta erilaista kaunokirjallisista teksteistä. Hänen kykynsä ymmärtää ja tulkita fiktiota on siis rajallinen, mikä voi näkyä esimerkiksi kirjaimellisina tulkitoina vertauskuvallisuuden sijaan. Aloittelijalla on kuitenkin taitajan tavoin mahdollisuus ymmärtää tekstin tarjoama potentiaali. Aloittelijan elämäkokemus ja tiedot maailmasta ovat rajallisia, joten hänellä voi olla vaikeuksia yhdistää todellisuutta ja omia kokemuksia fiktion tai fiktiota omaan elämäänsä. Fiktiivisen tiedon ja oman tietämyksen vertailu voi olla aloittelijalle vaikeaa, eikä hän välttämättä osaa erottaa faktaa ja fiktiota toisistaan. Aloittelijan keskittymiskyky, muisti, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita ovat rajallisia. Hän saattaa tehdä lukemastaan vääriä johtopäätöksiä, ja hänen voi olla vaikea ymmärtää kaunokirjallisuuden epäjohtodonmukaista tietoa. Aloittelijan voi olla myös vaikea arvioida fiktiivisten hahmojen toimintaa, tavoitteita ja motivaatiota. (Nikolajeva, 2014, s. 15–19, s. 24.)

Aloittelijalla voi olla vaikeuksia ymmärtää, että myös muilla ihmisillä on hänestä riippumattomat tietoisuus, ajatukset ja tunteet. Rajallisen empatiakyvyn vuoksi toisten ihmisten tunteiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Aloittelija saattaakin uskoa todellisen toiminnan vaikuttavan kaunokirjallisiin hahmoihin. Aloittelijan moraalitaju ja arvokäsitykset ovat vielä kehittymässä,

joten kaunokirjallisuuden eettisten kysymysten ja ongelmien ymmärtäminen ja tulkinta voi olla vaikeaa. Myös kyky reflektoida itseään on rajallinen kehittyvän minäkuvan vuoksi. Tämä voi näkyä oman ja muiden toiminnan itsekeskeisenä ja tunteisiin pohjautuvana arviointina. (Nikolaeva, 2014, s. 16–19.)

Appleyardin (1991, s. 14) mukaan tarinoiden maailma on kouluikäisille lapsille todellisuutta yksinkertaisempi ja selkeämpi, minkä vuoksi lapsi pakenee helposti todellisuutta lukemalla. Ennen koulua lukeminen on ollut lapselle todellisuuden ja unelmoinnin sekoittava taianomainen leikin muoto. Koulussa lukeminen on puolestaan hallittava taito. Lukeminen on ensisijainen keino saada uutta tietoa ja järjestellä tätä tietoa. Tämän vuoksi lukemaan oppimisen jälkeen lukeminen on usein oppimisen perusta. Oppiessaan lukemaan lapsella on mahdollisuus kokeuksiin, joita muut ovat tuottaneet hänelle aiemmin. Lukeminen on lapselle myös keino tutustua itseensä. Appleyard nimeää 6–12-vuotiaat lukijat **sankareiksi** ja **sankarittariksi**. Hänen mukaansa ikäryhmän kirjojen voimakkaat ja älykkäät sankarit ja sankarittaret tyydyttävät lapsen tarpeen kokea olevansa omassa elämässään ongelmanratkaisuun kykenevä aloitteellinen ja kyvykäs toimija. Fiktiiviset hahmot auttavat lasta oman identiteetin rakentamisessa. Appleyardin mukaan lasten- ja nuortenkirjojen hahmot edustavat lapsille sitä, mitä he olivat ja mistä he ovat luopumassa vanhetessaan sekä sitä, mitä he haluavat olla. (Appleyard, 1991, s. 59–60, s. 76–77, s. 83.)

Lapsen rooli lukijana muuttuu, kun lapsen käsitys itsestä ja omista tunteista kasvaa. Tällöin kirjojen hahmoista tulee toimintaa tärkeämpää. Appleyardin mukaan 10–13-vuotias lapsi on kiinnostuneempi ja kykenevämpi ymmärtämään toisten ajatuksia ja tunteita kuin alle 10-vuotias. Varhaisnuori alkaa kaivata aikaisempaa monikerroksisempia hahmoja ja tarinoita, koska hän ei enää pysty heijastamaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan yksinkertaisiin hahmoihin ja niiden ominaisuuksiin. (Appleyard, 1991, s. 87.)

2.3 Suomalaislasten ja -nuorten lukutaito

Neljäsluokkalaisten lukutaitoa mitataan viiden vuoden välein kansainvälisessä PIRLS-tutkimuksessa (*Progress in International Reading Literacy Study*). Tietoa kerätään oppilaiden lisäksi myös vanhemmilta, opettajilta ja rehtoreilta. (Leino ym., 2017, s. 5.) Lukutaito määritellään tutkimuksessa seuraavalla tavalla:

”Lukutaito on yhteisön vaatimien ja/tai yksilön arvostamien kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä ja käyttöä. Lukijat rakentavat merkityksiä monista erilaisista teksteistä. He lukevat oppiakseen, osallistuakseen lukijayhteisöihin sekä koulussa että vapaa-aikana ja viihtyäkseen.” (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, s. 12; suomennos Leino ym., 2017, s. 7.)

Vuoden 2016 PIRLS-tuloksissa Suomi oli 5. sijalla 50 maan tai alueen vertailussa. Suomalaislapsista 18 % oli erinomaisia lukijoita, mutta kaksi (2) prosenttia neljäsluokkalaisista ei saavuttanut edes alinta eli heikkoa lukutaidon tasoa. Tämä vastaa yli tuhatta neljäsluokkalaista. Lasten lukutaidossa ei Suomessa ollut merkittäviä alueellisia eroja, mutta tyttöjen ja poikien välinen ero oli kansainvälisesti verrattuna hieman keskiarvoa suurempi. Kansainvälisesti tarkasteltuna tytöt pärjäsivät poikia paremmin myös muissa maissa. (Leino ym., 2017, s. 14–16, s. 22.)

PIRLS-tulosten mukaan suomalaiset hallitsivat tietotekstit kaunokirjallisia tekstejä paremmin, vaikkakaan ero ei ollut kovin suuri. Vain kaunokirjallisuuden lukemisella on kuitenkin havaittu olevan suora yhteys koko lukutaidosta kertovaan pistemäärään. Lukuharrastus ja lukemisaktiivisuus vaikuttavat lukutaidon tasoon. Myönteinen suhtautuminen lukemiseen on yhteydessä korkeampaan lukutaidon tasoon, mikä synnyttää positiivisen kehän. Mitä enemmän ja mitä mieluummin lapsi lukee, sitä parempi hänen lukutaitonsa on. Hyvä lukutaito antaa myös enemmän onnistumisen kokemuksia, mikä lisää myönteistä asennetta. PIRLS-tutkimukseen osallistuneet suomalaislapset luottivat omaan lukutaitoonsa, mutta kansainvälisesti verrattuna Suomessa oli paljon lapsia, jotka eivät pitäneet lukemisesta ja sitoutuminen lukutaidon opetukseen oli heikkoa. Heikko osaaminen ja heikko sitoutuminen olivat yhteydessä toisiinsa. (Leino ym., 2017, s. 18, s. 27–30.)

15-vuotiaiden oppimista mittaavassa Pisa-tutkimuksessa (*Programme for International Student Assessment*) tutkitaan myös lukutaitoa (Rautopuro & Juuti, 2018). Lukutaitoa arvioidaan kunden eri suoritustason kautta. Tasot ovat 1a) erittäin heikko, 1b) heikko, 2) välttävä, 3) tyydyttävä, 4) hyvä, 5) erinomainen ja 6) huippulukutaito. Tietoyhteiskunnassa pärjäämiseen ja aktiiviseen yhteiskuntaan osallistumiseen tarvitaan vähintään välttävää lukutaitoa. Vuonna 2015 suomalaisista yhdeksäsluokkalaisista 14 % oli erinomaisia tai huippulukijoita. Suomessa kuitenkin joka kymmenes nuori (11 %) ei saavuttanut edes välttävää lukutaidon tasoa. Heidän lukutaitonsa ei riitä aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnassa tai opintojen jatkamiseen ilman ongelmia. (Vettenranta ym., 2016, s. 27.)

Lukutaito on heikentynyt Suomessa 2000-luvun alusta, ja heikkoja lukijoita on aiempaa enemmän. PIRLS-tutkimuksen tavoin myös Pisassa tytöt pärjäävät kansainvälisesti poikia paremmin. Suomessa ero on kansainvälisesti verrattuna suuri, sillä vuonna 2015 tyttöjen ja poikien välinen piste-ero lukutaidossa vastasi runsasta kouluvuotta oppimäärän hallinnassa. (Vettenranta ym., 2016, s. 37–38, s. 49.)

2.4 Lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä

Hyvää lukutaitoa selittävät monet tekijät (Leino & Nissinen, 2018, s. 59). Vaikka kotitausta vaikuttaa lukutaitoon (Leino ym., 2017, s. 32–37; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 43, s. 46–47), sitoutuminen lukemiseen ja rakkaus sitä kohtaan ovat tärkeämpiä lukutaidolle ja koulumenestykselle kuin perheen sosioekonominen tausta tai varallisuus (Brozo ym., 2014; Clark, Torsi & Strong, 2005; Leino & Nissinen, 2018, s. 39; OECD, 2010, s. 85–96). Sisäinen motivaatio vaikuttaa merkittävästi omaksi iloksi lukemiseen ja sitä kautta lukemiseen sitoutumiseen (Wigfield & Guthrie, 1997). Lukuharrastus on yhteydessä lukutaitoon, joka on keskimääräistä parempi, kun lukeminen on aktiivista ja sisällöltään monipuolista (Sulkunen & Nissinen, 2014).

Lukemiseen sitoutumisella (*reading engagement*) viitataan aktiiviseen, omaehtoiseen, monipuoliseen ja säännölliseen lukuharrastukseen (Linnakylä & Malin, 2007, s. 305; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 35). Se muodostuu lukemisen kognitiivisesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta sekä motivaatiosta. Sitoutuneilla lukijoilla on sisäinen motivaatio monipuoliseen lukemiseen eri tarkoituksia varten. He osaavat rakentaa ymmärrystään lukemansa perusteella ja käyttää monipuolisia luetun ymmärtämisen strategioita sekä jakaa kokemuksiaan yhteisölleen. (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403–404; Linnakylä & Malin, 2007, s. 305–306; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 35–36.) Lukemiseen sitoutumiseen liittyvät siis esimerkiksi lukemisasenteet ja -tavoitteet, lukemiseen käytetty aika sekä luettavan materiaalin monipuolisuus (Leino & Nissinen, 2018, s. 41; OECD, 2009, s. 70). Sitoutuminen lukemiseen ennustaa lukutaitoa, sillä sitoutuneet lukijat ovat yleensä parempia lukijoita kuin heikosti sitoutuneet (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen, 2012, s. 41–45; Leino & Nissinen, 2018, s. 41; Leino ym., 2017, s. 29–30; OECD, 2009, s. 69).

Lukumotivaatio on moniulotteinen ilmiö, joka ennustaa lukemisen määrää ja monipuolisuutta (Wigfield & Guthrie, 1997). Se liittyy läheisesti lukemiseen sitoutumiseen, koska motivaatio saa lukijan toimimaan. Lukumotivaatioon liittyvät *motivatornaaliset tavoitteet*, *sisäinen moti-*

vaatio, ulkoinen motivaatio, minäpystyvyys ja sosiaalinen motivaatio. Motivationaalisiin tavoitteisiin liittyy lukijan tavoiteorientaatio. Hän voi olla oppimisorientoitunut, jolloin hän pyrkii oppimaan lukemastaan. Lukija voi myös pyrkiä saamaan palkkion työstään tai osoittamaan olevansa parempi kuin muut. Tällöin hän on suoritusorientoitunut. Sisäisellä motivaatiolla puolestaan viitataan lukemisesta nauttimiseen ja omaehtoiseen lukemiseen: lukija haluaa lukea ja hän nauttii lukiessaan. Ulkoinen lukumotivaatio viittaa lukemiseen ulkoisten tekijöiden, kuten palkintojen, vuoksi. Yksilön käsitystä omista kyvyistään toimia ja suoriutua erilaisissa tilanteissa kutsutaan minäpystyvyydeksi. Sosiaalinen motivaatio liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteisössä toimimiseen. (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405–408.)

Ulkoisen motivaation vaikutus lukutaitoon on pienempi kuin sisäisen motivaation: hyvien ja heikkojen lukijoiden ulkoinen motivaatio on hyvin samankaltainen (Becker, McElvany & Korttenbruck, 2010). Sisäisesti motivoituneet lukijat nauttivat enemmän lukemisesta (Wigfield & Guthrie, 1997) ja käyttävät enemmän aikaa lukemiseen kuin lukijat, joiden sisäinen motivaatio on heikompi (Wang & Guthrie, 2004, s. 179). Heillä on myös parempi lukutaito ja myönteisempi lukijaminä (Clark, Torsi ym., 2005). Sisäisesti motivoituneet lukijat ovat usein oppimisorientoituneita, haluavat jakaa lukukokemuksiaan muille ja uskovat omiin kykyihinsä (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 407–408). Leinon ja Nissisen (2018) mukaan lukukielteisyys oli 15-vuotiaiden lukutaitoon vahvimmin vaikuttava tekijä Pisa 2015 -tutkimuksessa. Mitä kielteisempi suhtautuminen lukemiseen oli, sitä heikompi lukutaidon pistemäärä oli. Toiseksi suurin vaikuttava tekijä oli aktiivinen lukuharrastus, joka selitti erityisesti tyttöjen hyvää lukutaitoa. Aktiivisten lukijoiden suhtautuminen lukemiseen oli myös myönteisempää, mikä vaikuttaa lukuharrastukseen ja sitä kautta lukutaitoon. Lukutaidon kehittymisen kannalta ongelmallista on haluttomuus lukea, joka voi johtua esimerkiksi heikosta lukutaidosta. Toisaalta usein haluttomat lukijat osaavat lukea teknisesti, mutta he eivät halua lukea. Kyse ei siis ole taidosta, vaan asenteista ja motivaatiosta. (Leino & Nissinen, 2018, s. 49, s. 53, s. 56.)

Sosioekonominen tausta, perheen kulttuurinen vauraus ja sukupuoli vaikuttavat lukutaitoon. Tytöt pärjäävät keskimäärin poikia paremmin lukutaitotutkimuksissa. Aktiivinen lukuharrastus on ominaista tytöille ja nuorille, joilla on korkea sosioekonominen asema ja kulttuurinen pääoma. Pojat, joilla on matala sosioekonominen asema ja kulttuurinen pääoma, ovat puolestaan usein lukukielteisiä. (Leino & Nissinen, 2018.) Kotitaustan ja vanhempien vaikutus lukutaitoon on merkittävä (Chen, 2008; Leino & Nissinen, 2018, s. 52–56; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 47), mutta koulutuksella on kuitenkin merkittävä tasa-arvoistava vaikutus. Koulussa tehtävillä ratkaisulla ja annetulla opetuksella voidaan tasoittaa kotitaustasta johtuvia eroja

oppimistuloksissa, vaikka työ ei olekaan helppoa. (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 47.) Chenin (2008) mukaan **opettajan vaikutus** voi olla jopa yhtä merkittävä kuin vanhempien, jos opettajan kiinnostus ja innostus kirjallisuuteen näkyvät opetuksessa. Lukemaan innostava opettaja osoittaa teoillaan ja sanoillaan oppilailleen olevansa kiinnostunut kirjoista ja lukemisesta (Merga, 2016). Myös Pitcherin ja kollegoiden (2007, s. 393) mukaan kirjoista ja lukemisesta innostunut opettaja voi vaikuttaa merkittävästi lasten ja nuorten lukemistapoihin ja -asenteisiin. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tuleekin huomioida lukemisen opettamiseen ja lukutaidon kehittämiseen liittyvät sisällöt, jotta opettajilla olisi työkaluja saada oppilaat lukemaan omaksi ilokseen usein ja monipuolisesti (Leino ym., 2017, s. 56). Kotitautan ja koulun lisäksi myös **lasten vertaissuhteet** vaikuttavat heidän lukuharrastukseensa ja lukutaitoonsa. Aktiivisilla lukijoilla on yleensä myös kavereita, jotka lukevat. (Clark & Foster, 2005, s. 37–38; Leino & Nissinen, 2018, s. 58; Mansor, Rasul, Rauf & Koh, 2013).

Pitcherin ja kollegoiden (2007, s. 394–395) mukaan kouluissa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden tekstimaailmaan, monipuolisen lukumateriaalin tarjoamiseen, lukevan opettajan esi-merkkiin, innostaviin tehtäviin sekä lasten ja nuorten valinnanmahdollisuuksiin. Myös PIRLS-tuloksissa on nostettu esiin oppilaiden tekstimaailman huomioiminen sekä monipuoliset lukumateriaalit ja niihin liittyvät tehtävät. Näiden lisäksi luetusta keskustelu ja sen pohtiminen on tärkeää. (Leino ym., 2017, s. 56.) Lukemiseen sitoutumisen ja lukumotivaation kehittämisen kannalta on tärkeää saada myönteisiä lukukokemuksia (Leino & Nissinen, 2018, s. 57). Chuan (2008) sekä Pitcherin ja hänen kollegoidensa (2007) mukaan mahdollisuus valita itse luettavaa lisää motivaatiota ja sitoutumista lukemiseen. Lapset ja nuoret tarvitsevat kuitenkin aikuisten tukea kirjallisuuden valinnassa, ja heitä tulee kannustaa lukemaan monipuolisesti (Leino & Nissinen, 2018, s. 58). Aktiivinen kaunokirjallisuuden lukeminen vaikuttaa eniten lukutaitoon (OECD, 2010, s. 35; Siren, Leino & Nissinen, 2018, s. 37–50; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 40–46). Pisa-testeissä parhaat tulokset saavat oppilaat, jotka lukevat monipuolisesti ja jotka lukevat kaunokirjallisuutta (Siren ym., 2018, s. 37–50; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 40–46). Tyydyttävän luku-taidon tason voivat saavuttaa kuitenkin jopa sarjakuvien lukijat eli lukijat, jotka lukevat aktiivisesti lähinnä sarjakuvia (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 42, s. 46).

2.5 Miksi lapset lukevat?

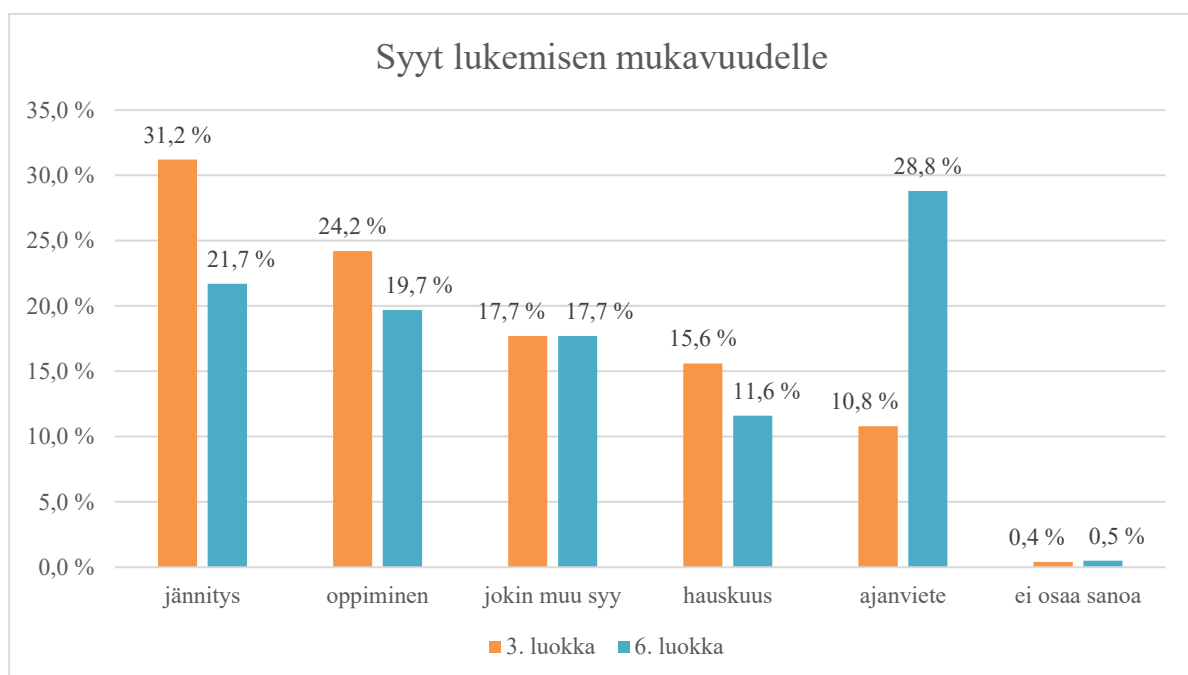
Saarinen ja Korkiakangas (2009) tutkivat 11–16-vuotiaiden lukemisharrastuksen muuttumista ja tietokoneen käyttöä. Tutkimuksessa lapsia ja nuoria pyydettiin muun muassa perustelemaan, miksi he harrastavat lukemista. Lukeminen koettiin pääosin myönteisenä, ja sen nähtiin tukevan äidinkieltä, kehittävän lukutaitoa, kasvattavan älyä ja mielikuvitusta sekä antavan paljon mietittävää. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 46, s. 173.)

Lukuharrastusta perusteltiin *oppimisen ja hyödyn, oman kehittymisen ja tulevaisuuden tarpeiden ennakoinnisen* sekä *tunne-elämysten* näkökulmista. Lapset tunsivat oppivansa lukemisen kautta esimerkiksi maailman tapahtumista ja historiasta sekä muista ihmisistä. Lukuharrastuksen nähtiin kehittävän persoonallisuutta ja mielikuvitusta. Lasten mukaan lukeminen myös selkiyttää ajatuksia, avartaa käsityksiä sekä antaa uusia ideoita ja auttaa muiden ihmisten ymmärtämisessä. Lukuharrastuksen syiksi annettiin myös sen mukavuus, kiinnostavuus ja jännittävyys. Lasten mielestä lukeminen antaa mahdollisuuksia kokemuksiin, jotka muuten eivät olisi mahdollisia. Lisäksi vastauksissa tuli ilmi todellisuudesta ja arjen ongelmista irtautuminen sekä kirjan henkilöihin samastuminen. Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksessa tytöt suhtautuivat poikia myönteisemmin lukemiseen ja he mainitsivat poikia useammin lukemisesta olevan hyötyä omalle kehitykselle. Tunne-elämykset olivat eniten mainittu peruste lukuharrastukselle. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 51–53, s. 174.)

Lukemisen vähyyden syiksi lapset antoivat muun muassa kiinnostuksen puutteen ja rajallisen ajan. Moni vastaajista jätti selittämättä, miksi lukeminen ei kiinnosta. Useat pojat kuitenkin mainitsivat kirjat itsessään syyksi vähäiseen lukemiseen. Kirjat koettiin liian pitkiksi eikä niiden nähty olevan tarpeeksi mielenkiintoisia. Lukemattomuutta perusteltiin myös sillä, ettei kirjoista ole hyötyä, koska samat asiat voi lukea netistä. Monien poikien mielestä lukemisesta saa tarpeekseen koulussa. Lukemisen vähyyttä selitettiin myös terveyteen liittyvillä syillä, kuten silmä-, pää- ja hartiasäryillä. Myös tytöt vetosivat näihin syihin, mutta vähemmän kuin pojat. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 54–57, s. 116–117.)

Karjalaisen (2000) tutkimuksessa kolmasluokkalaiset (n=231) perustelivat lukemisen mukavuutta *jännityksellä* (31,2 %), *oppimisella* (24,2 %), *hauskuudella* (15,6 %) ja *ajanvietteellä* (10,8 %). Lapsista 0,4 prosenttia *ei osannut sanoa*, miksi lukeminen on mukavaa ja 17,7 prosenttia perusteli lukemista *jollain muulla syillä* kuin edellä mainittu. Näissä perusteluissa mainittiin esimerkiksi mielikuvitus, juoni ja hyvät kirjat. Oppilaat osallistuivat tutkimukseen uudelleen kuudennella luokalla (n=202), jolloin suosituin peruste lukemisen mukavuudelle oli

ajanviete (28,8 %). *Jännityksellä* lukemista perusteli 21,7 prosenttia vastaajista, ja muiksi perusteluiksi annettiin *oppiminen* (19,7 %), *jokin muu* (17,7, %) ja *hauskuus* (11,6 %). Puoli prosenttia (0,5 %) vastaajista *ei osannut nimetä* syytä lukemisen mukavuudelle. Karjalaisen mukaan kuudennella luokalla lukeminen oli jo muuttunut oppimisen välineeksi ja kuudesluokkalaiset suhtautuivat lukemiseen kriittisemmin kuin kolmasluokkalaisina. Kuudennen luokan oppilaista yli puolet (54,0 %) ilmoitti lukemisessa olevan jotain ikävää, kun kolmannella luokalla suurimman osan (56,7 %) mielestä lukemisessa ei ollut mitään ikävää. Sekä kuudes- että kolmasluokkalaiset perustelivat lukemisen ikävyyttä huonoilla kirjoilla. (Karjalainen, 2000, tiivistelmä, s. 68, s. 96, s. 101–102.)



Kuvio 1. Syyt lukemisen mukavuudelle prosentteina (muokattu Karjalainen, 2000, s. 101.)

Suomalaislasten omia ajatuksia lukemisesta on tutkittu viime vuosina hyvin vähän, ja ajankoh- taista tutkimustietoa on saatavilla lähinnä opinnäytetöiden muodossa. Niissä lapset ja nuoret ovat antaneet lukemisen syiksi esimerkiksi *ajanvietteen, rentoutumisen ja lukemisesta nautti- misen, arjesta irtautumisen, luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen, tunnekokemukset ja elämyk- set, uuden oppimisen, oman kehittymisen, kirjan hahmoihin ja tapahtumiin samastumisen sekä empatiakyvyn kehittymisen* (ks. esim. Huhtala, 2018; Muhonen, 2016; Rajala, 2015; Rulja, 2017; Rytinki & Niemiahho, 2018). Lukemattomuutta puolestaan on perusteltu esimerkiksi *ajan- ja kiinnostuksenpuutteella, keskittymisvaikeuksilla, kirjojen hyödyttömyydellä, taitojen puut- teella sekä liian pitkällä ja tylsillä kirjoilla* (ks. esim. Muhonen, 2016; Rajala, 2015; Rulja,

2017). Suomalaislapset ovat esittäneet samankaltaisia syitä lukemiselle edellä mainituissa tutkimuksissa (Karjalainen, 2000; Saarinen & Korkiakangas, 2009), ja esimerkiksi Englannissa vastaavia tuloksia on saatu Clarkin ja Fosterin (2005) tutkimuksessa. PIRLS-tutkimuksessa lukemisen tarkoitusta puolestaan arvioidaan kirjallisen kokemuksen saamisena sekä tiedon hankkimisena ja käyttämisenä, mutta yksilöllisiä syitä lukemiselle on muitakin. Yleisesti lukemisen syyt voidaan jakaa kolmen kategoriaan: *lukeminen omaksi iloksi ja oman kiinnostuksen vuoksi, lukeminen oppimiseksi ja lukeminen yhteiskuntaan osallistumiseksi*. (Leino ym., 2017, s. 7.)

Lapsi siis lukee sekä oppiakseen että tutustuakseen itseensä: lukemalla lapset kokevat oppivansa uutta maailmasta, muista ihmisistä ja itsestään sekä saavansa tunne-elämyksiä (Appleyard, 1991; Karjalainen, 2000; Leino ym., 2017; Nikolajeva, 2014; Saarinen & Korkiakangas). Alakoululainen lukija on todennäköisimmin Challin (1983) lukutaitomallin tasoilla *1) alkava lukeminen, 2) sujuva lukeminen* tai *3) lukeminen opetuksen ja oppimisen välineenä*. Nikolajevan (2014) esittelemä aloittelija lienee näiden tasojen lukija: konkreettinen ajattelija, jonka sanavarasto, kognitiiviset kyvyt ja tietämys maailmasta ovat vasta kehittymässä. Taitaja on todennäköisesti tasojen *4 (monipuoliset lukemisen muodot)* ja *5 (konstruktiivinen ja rekonstruktiivinen vaihe)* lukija. Lapsi voi myös olla yhtä aikaa sekä aloittelija että taitaja. Esimerkiksi luetun ymmärtämiseen vaikuttaa tekstin läheisyys lukijan omaan kokemusmaailmaan (Lehtonen, 1998, s. 57). Edellä esitettyjä malleja ei siis tule tarkastella totuuksina, mutta ne voivat auttaa opettajaa suunnittelemaan lukemiseen liittyvää opetustaan vastaamaan oppilaiden lukutaidon tasoa.

Lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä on monia, mutta merkittävimpinä voidaan pitää lukumotivaatiota ja sitoutumista lukemiseen. Mitä enemmän ja mieluummin lapsi lukee, sitä parempi hänen lukutaitonsa yleensä on. Lapsen elinympäristö vaikuttaa lukutaitoon: kodin ja vertaissuhteiden rooli on merkittävä. Koulutuksella voidaan kuitenkin tasoittaa kotitaustan epäsuotuisaa vaikutusta. Vaikka jopa kymmenes 15-vuotias ei saavuta jatko-opinnoissa ja työelämässä vaadittavaa lukutaidon tasoa, lukutaidon taso on Suomessa edelleen kansainvälisesti korkea. (Brozo ym., 2014; Clark, Torsi ym., 2005; Kupari ym., 2012; Leino & Nissinen, 2018; Leino ym., 2017; Linnakylä & Malin, 2007; OECD, 2009, 2010; Sulkunen & Nissinen, 2014; Vettenranta ym., 2016; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997, 2000.)

3 Lukemisen hyödyt

Vaikka Suomessa lukutaidon taso on edelleen kansainvälisesti vertailtuna korkea, heikentyvästä ja eriytyvästä lukutaidosta on oltu huolissaan 2010-luvulla. Lasten ja nuorten lukuintoa ja -taitoa on pyritty edistämään erilaisilla kampanjoilla. Vuosina 2012–2015 valtakunnallisessa *Lukuinto*-ohjelmassa etsittiin, kehitettiin ja testattiin erilaisia menetelmiä lasten ja nuorten lukemisen monipuolistamiseksi sekä lasten ja nuorten lukumotivaation kasvattamiseksi (*Lukuinto-ohjelma*, n.d.). Suomen satavuotisjuhlavuoden kunniaksi Lukukeskus ja Lastenkirjainsituutti järjestivät *Suuren Lukuseikkailun* (2017), jonka tarkoituksena oli nostaa esiin lastenkirjallisuutta ja lukemisen iloa (Lukukeskus, n.d.). Ammattikoulujen teknisillä aloilla toteutettiin vuosina 2016–2019 *Sanat haltuun* -hanke, jossa järjestettiin toiminnallisia lukutaitotyöpajoja ympäri Suomea ja pyrittiin innostamaan ammattikouluopiskelijoita lukemaan. Hankkeessa myös pyrittiin kehittämään malleja opiskelijoiden lukutaidon parantamiseksi. (*Sanat haltuun*, n.d.) Lukemista ja lukutaitoa on pyritty edistämään myös opetusministerin asettaman kansallisen *Lukutaitofoorumin* kautta. Syksyllä 2017 asetetun lukutaitofoorumin tehtävänä oli laatia suuntaviivat lasten ja nuorten lukutaidon ja -harrastuksen kehittämiseksi. Syksyllä 2018 laadittujen suuntaviivojen pohjalta käynnistyi *Lukuliike*-kampanja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d., 31.10.2017, 14.9.2018; *Lukuliike*, n.d.) Lukemista on edistetty myös *Lukuklaani*-hankkeella (2017–2018), jossa Suomen kulttuurirahasto ja Kopiosto jakoivat ilmaisia kirjapaketteja alakouluille, erityisenä kohderyhmänä 3.–4.luokkalaiset ja pojat. (*Lukuklaani*, n.d.)

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miksi lukutaidon heikkenemistä ollaan huolissaan ja miksi kirjallisuutta ylipäättään opetetaan koulussa. Rajaan tarkasteluni erityisesti kaunokirjallisuuteen, koska on todettu, että kaunokirjallisuuden lukeminen vaikuttaa eniten lukutaitoon (Siren ym., 2018, s. 37–50; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 40–46). Keskityn luvussa kaunokirjallisuuden lukemisen esitettyihin hyötyihin ja erityisesti siihen, mitä kaunokirjallisuutta lukemalla saattaa oppia.

3.1 Kaunokirjallisuutta lukemalla voi oppia

Kaunokirjallisuuden lukemisen olennaisin päämäärä ei ole tiedonsaaminen, ja tutkijat eivät ole yhtä mieltä siitä, voiko kaunokirjallisuutta lukemalla oppia jotain uutta (Mikkonen, Kaunokirjallisuus ja tieto; Nikolajeva, 2014, s. 21–22). Marin ja Oatleyn (2008) ja Nikolajevan (2014, s. 22) mukaan lukemalla kaunokirjallisuutta lukija voi kuitenkin saada tietoa myös oikeasta maailmasta. Fiktiota lukemalla voi oppia myös yhteiskunnan toiminnasta ja rakenteesta eli fiktio

voi välittää tietoa sosiaalisista rakenteista ja käytännöistä (*social knowledge*). Fiktiossa esitetty kuva todellisuudesta voi kuitenkin olla väärä tai vääristynyt. (Nikolajeva, 2014, s. 31, s. 35.)

Lukemalla saatu tieto ei ole suoraan todellisesta maailmasta, vaan kuvitteellisista mahdollisista maailmoista (*possible worlds*). Näiden maailmojen ihmiset ovat sekä samanlaisia että täysin erilaisia oikeiden ihmisten kanssa. (Nikolajeva, 2014, s. 35, s. 75.) Kaunokirjallisuuden maailmat eivät voi olla kopioita todellisuudesta, koska fiktiossa tieto on aina yksinkertaistettua ja valikoitua (Mar & Oatley, 2008, s. 175–176). Kuvitteellisten maailmojen kuvaus voi kuitenkin muistuttaa todellisuutta (Nikolajeva, 2014, s. 36), ja fiktio antaa lukijalle mahdollisuuden pohdita, mitä olisi voinut tai mitä voisi tapahtua (Altmann, Bohrn, Lubrich, Menninghaus & Jacobs, 2014, s. 26). Brunerin (1986, s. 159) mukaan kirjallisuuden tehtävä taiteena on tarjota ihmisille mahdollisuus näihin mahdollisiin maailmoihin sekä tekstissä esitettyihin ongelmiin.

Kaunokirjallisuuden lähtökohta on siis aina fiktiivinen: kaunokirjallinen teksti on harkitusti muodostettu kokonaisuus, jossa kaikki on kirjailijan tavalla tai toisella suunnittelemaan (Mar & Oatley, 2008, s. 176; Nikolajeva, 2014, s. 22–25). Oikeita tai väärä faktoja ei oikeastaan ole, vaan kaikki faktat voivat olla yhtä mahdollisia. Faktoja voidaan käyttää väärin eikä kirjailijan tarvitse perustella niitä. Kaunokirjallisuus voikin olla uskottavaa, vaikka se ei olisi totta. Jotta kaunokirjallisuudesta voisi oppia jotain, lukijan on ymmärrettävä edellä mainitut asiat. Toisaalta kaunokirjallisuuden esittämät maailmat voivat olla lapselle selkeämpiä ja järjestelmällisempiä kuin todellisuus, koska suurin osa tiedosta on järjestelty ja jäsennetty valmiiksi. Lapsen näkökulmasta fiktio saattaa joskus olla parempi tiedonlähde kuin oikea maailma. Tosin tiedon saaminen voi vaatia rivien välistä lukemista ja johtopäätösten tekemistä. (Nikolajeva, 2014, s. 22–25, s. 27, s. 31.)

Kaunokirjallisuus tarjoaa myös mahdollisuuksia eettisiin ja moraalisiin pohdintoihin sekä sitä kautta identiteetin kehittymiseen. Fiktiiviset hahmot joutuvat eettisiin tilanteisiin, jotka voidaan esittää monista eri näkökulmista. Lukijalla on tällöin mahdollisuus osallistua myös sellaisiin eettisiin tilanteisiin, joita hän ei omassa elämässään kohtaisi. (Nikolajeva, 2014, s. 177–178.) Vermeulen (2010, xii) mukaan lukijat käyttävät kaunokirjallisia hahmoja tavallisten moraalisten ongelmien ratkaisuun ja uusien tunnetilanteiden harjoitteluun.

Kaunokirjallisuuden lukeminen voi myös vaikuttaa lukijan persoonallisuuteen (Djikic, Oatley, Zoeterman & Peterson, 2009). Nikolajevan (2014, s. 141) mukaan tärkeimpänä kirjallisuuden välittämänä tietona voidaan pitää tietoa ja ymmärrystä itsestä, ja tästä hyötyvät erityisesti identiteettiään vasta rakentavat lapset ja nuoret. Kaunokirjallisuus voi siis auttaa lasta selvittämään

kasvamiseen ja identiteetin muodostamiseen liittyviä ongelmia. Näitä kasvamisen kipukohtia käsitellään erityisesti nuortenkirjallisuudessa (Heikkilä-Halttunen, 2001, s. 219; Tucker, 1981, s. 144–146), jota lukevat myös nuoremmat lapset (Heikkilä-Halttunen, 2001, s. 219–220).

Lukemalla voi oppia myös lisää sanoja. Mitä enemmän lapsi lukee, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia kohdata uusia sanoja. On havaittu, että säännöllinen ja monipuolinen lukeminen voi vaikuttaa lukijan sanastoon ja sanavaraston laajuuteen. (Cunningham, 2005; Duff, Tomblin & Catts, 2015.) Uusien sanojen oppiminen vaatii kuitenkin säännöllistä lukemista, luetusta keskustelua ja uusien sanojen merkityksen ymmärtämistä (Cain & Oakhill, 2011; Cunningham, 2005, s. 64–65).

3.2 Mielen teoria ja mahdollisuus lukea muiden mieltä

Käsitteitä mielen teoria (*Theory of Mind*) ja mielen lukeminen (*mind-reading*) käytetään ihmisen kyvystä ymmärtää, miten muut ihmiset ajattelevat (Nikolajeva, 2014, s. 77). Niillä viitataan kykyyn selittää ja ymmärtää muiden ihmisten käytöstä heidän ajatustensa, tunteidensa, uskomustensa ja toiveidensa suhteen (Zunshine, 2003, s. 271–272; Zunshine, 2006, s. 6). Mielen teoria kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Nikolajeva, 2014, s. 77). Käsitettä *mielen lukeminen* voidaan pitää harhaanjohtavana, koska toisten ihmisten ajatusten lukeminen on sanan varsinaisessa merkityksessä mahdotonta (Iacoboni, 2008, s. 61).

On esitetty, että fiktion ja erityisesti korkeakirjallisuuden lukeminen voi vaikuttaa myönteisesti ja ainakin hetkellisesti aikuisten kykyyn ymmärtää toisia ihmisiä (Kidd & Castano, 2013). Kiddin ja Castanon mukaan lukeminen saattaa vaikuttaa mielen teoriaan myös pitkällä aikavälillä. Tosin tutkimuksessa ei tutkittu lukijoiden persoonallisia ominaisuuksia, ja tutkimuksessa käytettiin vain korkeakirjallisuutta ja lyhyttä lukemisaikaa. (Kidd & Castano, 2013.) Tutkimustuloksia on pidetty lupaavina huolimatta siitä, että ne keskittyvät mielen sijaan aivoihin (Nikolajeva, 2014, s. 7–8), eikä mieltä voi juurikaan tutkia aivojen tapaan (Hari, 2007, s. 96). Myös Black ja Barnes (2015) sekä Pino ja Mazza (2016) ovat raportoineet korkeakirjallisuuden lukemisen ja mielen teorian mahdollisesta myönteisestä yhteydestä. Blackin ja Barnesin (2015) mukaan yhteyteen vaikuttaa erityisesti se, kuinka tuttua kaunokirjallisuus on lukijalle.

Panero ja hänen työtoverinsa (2016) toistivat Kiddin ja Castanon tutkimuksen, mutta eivät saaneet vastaavia tuloksia korkeakirjallisuuden vaikutuksesta mielen teoriaan. Paneron ja työtove-

reiden mukaan yksilö on todennäköisin vaikuttava tekijä kaunokirjallisuuden lukemisen ja mielen teorian välillä. Heidän mukaansa tutkimuksessa pitäisikin keskittyä siihen, millaisissa olosuhteissa, miten ja kenen mielen teoria voisi kehittyä lukemalla. Aiemmin tutkimus on heidän mukaansa keskittynyt vain siihen, voiko fiktion lukeminen vaikuttaa mielen teoriaan. (Panero ym., 2016.) Kidd ja Castano (2017) ovat vastanneet kritiikkiin toteamalla tulosten eriävyyden johtuvan metodologisista syistä. Heidän mukaansa Paneron ja hänen työtoveriensä käyttämät metodit eivät olleet oikeanlaisia, mikä johti erilaisiin tuloksiin. Panero kollegoineen (2017) on kuitenkin ollut eri mieltä myös Kiddin ja Castanon (2017) kritiikin kanssa. Tutkijat ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, että on tarpeen tutkia, millä tavalla fiktio vaikuttaa ihmisten elämään (Kidd & Castano, 2013; Panero ym., 2016, s. 53; Panero ym., 2017, s. 8).

Jatkotutkimusta kaunokirjallisuuden lukemisen vaikutuksesta yksilön mielen teoriaan siis tarvitaan. Kaunokirjallisuus antaa kuitenkin ainutlaatuisen mahdollisuuden lukea toisten ihmisten mieltä, koska todellisessa elämässä muiden ajatuksia ja tunteita ei voi koskaan tietää tarkalleen (Iacoboni, 2008, s. 61; Nikolajeva, 2014, s. 80–81, s. 86, s. 131–132). Kaunokirjallisuudessa lukija voi päästä henkilöhahmojen avulla tutustumaan toisten ihmisten mieleen (Mar & Oatley, 2008, s. 175). Kirjan hahmojen tunteiden tarkastelu ja ymmärtäminen voi auttaa ymmärtämään muita ihmisiä myös oikeassa elämässä (Nikolajeva, 2014, s. 139–140).

3.3 Empatia ja tunteet

Mielen teorian lisäksi kaunokirjallisuuden lukeminen voi kehittää empatiakykyä (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006). Yksilön ominaisuuksilla voi kuitenkin olla vaikutusta siihen, mitä kaunokirjallisuus kehittää ja miten se vaikuttaa (Koopman, 2015; Mar, Oatley & Peterson, 2009; Panero ym., 2016). Empatialla tarkoitetaan Kielitoimiston sanakirjan (2018) mukaan myötätuntoista eläytymistä, ja se on tärkeä sosiaalinen kyky (Nikolajeva, 2014, s. 86). Sillä viitataan toisten asemaan ja tunteisiin eläytymiseen eli ihmisen kykyyn ymmärtää toisia ihmisiä jakamatta heidän mielipiteitään tai tunteitaan. Empatiaa voi tuntea myös lukiessa. (Keen, 2006, s. 208–209; Mar & Oatley, 2008, s. 181; Nikolajeva, 2014, s. 78, s. 86.) Empatia (*empathic identification*) on siis toisen asemaan eläytymistä, mutta se ei kuitenkaan ole samastumista (*immersive identification*). Empaattinen lukija ymmärtää toisen asemaa ja tunteita, mutta osaa myös huomioida omat eriävät tunteensa ja pystyy tarkastelemaan toisen ajatusten, tunteiden ja tekojen puutteita. Samastuminen on ikään kuin hahmoksi tulemista: lukija eläytyy hahmon asemaan hyväksyen kaikki tämän ajatukset ja tunteet. Lukija siis huomaa hahmosta vain itselleen

tutun, minkä vuoksi samastuminen ei välttämättä edistä empatiakykyä tai minäkäsityksen kehittymistä. (Nikolajeva, 2014, s. 84–85, s. 129.) Keenin (2007, viitattu lähteessä Nikolajeva, 2014, s. 77) mukaan lukeminen tarjoaa turvallisen keinon tuntea ja harjoitella empatiaa ilman pakkoa toiminnasta.

Kaunokirjallisuudessa voidaan myös kuvata erilaisia tunteita ja sitä, miten tunteita tulkitaan. Tunteet voidaan kuitenkin esittää vain kielellisesti, eikä kuvaus voi olla täsmällistä. Tunteet eivät ole yksiselitteisiä, ja niitä on vaikea jäsenellä selkeästi, mikä voi vaikeuttaa niiden ymmärtämistä ja käsittelemistä. (Nikolajeva, 2014, s. 79, s. 127, s. 134.) Oatleyn (2016, s. 624) mukaan kaunokirjallisuus kuitenkin kutsuu lukijansa monenlaisiin tilanteisiin, joissa voi kokea erilaisia tunteita suhteessa monenlaisiin ihmisiin.

Kaunokirjallisuutta lukiessaan lukija voi tarkastella kuvitteellisten hahmojen käytöstä myös pitkällä aikavälillä. Tämä auttaa lukijaa muodostamaan monipuolisemman kuvan hahmon tunteista. Tunteiden tarkastelu hahmon käytöksen kautta voi olla haastavaa, mutta samalla se jäljittelee oikeaa elämää, jossa muiden tunteita ymmärretään heidän ulkoisen käytöksensä pohjalta. (Nikolajeva, 2014, s. 90.) Kaunokirjallisuuden lukeminen tarjoaa lukijalle mahdollisuuden erilaisiin tilanteisiin ja niihin liittyviin tunteisiin, joita hän ei muuten välttämättä kohtaisi (Mar & Oatley, 2008, s. 183; Nikolajeva, 2014, s. 199).

Fiktio voi siis jäljitellä todellista maailmaa ja sen lukeminen voi vaikuttaa esimerkiksi empatiaan ja mielen teoriaan. Tämä saattaa perustua aivoissa olevien peilisolujen (*mirror neurons*) toiminnalle. (Keen, 2006; Mar & Oatley, 2008, s. 179; Nikolajeva, 2014, s. 8, s. 23, s. 83.) Apinoiden aivoista löydettiin peilisoluja 1990-luvulla, ja myöhemmin samankaltainen peilisolujärjestelmä on löydetty myös ihmisten aivoista. Peilisolut mahdollistavat ihmiselle osallistumisen toisten ihmisten toimintaan ja tunteisiin. Niitä voidaan pitää mielen lukemisen ja mielen teorian perustana, ja niiden avulla ihmiset pystyvät ymmärtämään toisiaan. (Ferrari & Gallese, 2007, s. 77–78, s. 85; Rizzolatti & Craighero, 2004.)

Kaunokirjallisuuden lukemisella voi siis olla suuri vaikutus esimerkiksi minäkuvaan ja empatiakykyyn. Peilisolut saattavat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, että lukija pystyy tarkastelemaan kuvitteellisia maailmoja kuten todellista maailmaa. Lukemalla saattaa oppia maailmasta, yhteiskunnasta, itsestään ja muista ihmisistä. Lukeminen tarjoaa mahdollisuuden harjoitella tunteiden käsittelyä ja eettisiä tilanteita turvallisesti. Kirjojen avulla voi myös oppia uusia sanoja ja oppia ymmärtämään toisia ihmisiä paremmin. Erityisesti lapselle lukeminen tarjoaa turvallisen keinon rakentaa omaa identiteettiään ja ymmärrystään muista. Se on keino oppia itsestä ja

muista ihmisistä. (Altmann ym., 2012; Black & Barnes, 2015; Cain & Oakhill, 2011; Cunningham, 2005; Djikic ym., 2009; Duff, Tomblin & Catts, 2015; Keen, 2006; Kidd & Castano, 2013; Mar ym., 2006; Mar & Oatley, 2008; Mar ym., 2009; Nikolajeva, 2014; Oatley, 2016; Pino & Mazza, 2016; Vermeule, 2010.)

4 Kirjallisuuden opetus koulussa

Luvussa 3 esitetyt lukemisen hyödyt näkyvät myös opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden osiossa, jota tarkastelen tässä luvussa. Keskityn erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään. Toisessa alaluvussa käsittelen kirjallisuuden opetusta koulussa: millaista lasten- ja nuortenkirjallisuus on, mitä suomalaisissa kouluissa luetaan ja miten kirjallisuutta voi esimerkiksi käsitellä koulussa.

4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine määritellään monitieteiseksi taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi. Sen keskeisimmät kulttuurisisällöt ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen ovat osa sanataidetta. Oppiaineessa tulee huomioida äidinkielet, muut kielet sekä niiden murteet. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, ja kielitaito nähdään elinikäisenä prosessina, joka kehittyy koulussa, kotona ja vapaa-ajalla. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä suomen kieli nähdään sekä opetuksen kohteena että välineenä. Oppimäärän opetuksessa vahvistuvat oppimaan oppimisen ja ajattelun taidot. (POPS, 2014, s. 159–160, s. 162.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista sekä tarjota mahdollisuus näihin liittyvien elämysten saamiseen ja jakamiseen. Opetuksen tulee kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja, ja oppilaille pitää antaa valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen. Opetuksen tarkoituksena on auttaa oppilaita rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään sekä kehittämään kielitietoisuuttaan, monilukutaitoaan ja eri kielten rinnakkaista käyttöä. Oppiaineessa keskeistä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Tavoitteena on yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa kuunnellaan ja arvostetaan oppilaiden näkemyksiä. Opetuksessa tulee hyödyntää oppilaiden itse valitsemia ja heitä kiinnostavia kirjoja ja tekstejä, mutta myös laajentaa oppilaiden tekstimaailmaa. Oppilaita kannustetaan taitotasoaan vastaavan kirjallisuuden ja muiden tekstien lukemiseen. Opetuksessa kannustetaan ja pyritään omaehtoiseen lukemiseen. (POPS, 2014, s. 159–161.)

Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskitytään kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoihin. Opetuksen tulee kehittää oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä kielellistä tietoisuutta. Tavoitteena on myös vahvistaa lasten kiinnostusta ja innostusta kielelliseen ilmaisuun, draamaan, kaunokirjallisuuteen sekä monimuotoisten tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen. Vuosiluokilla 3–6 keskitytään oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sekä lukemisen ja tekstien tuottamisen taitojen ja strategioiden sujuvoittamiseen ja tekstivalikoiman laajentamiseen. Tehtävänä on tukea oppilaiden kielellistä kehitystä, sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppimista sekä lukutaidon syvenemistä ymmärtäväksi lukemiseksi. (POPS, 2014, s. 104, s. 161.)

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteena on oppilaiden suomen kielen ja moniluku- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Opetus tutustuttaa myös kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Vuosiluokilla 1–2 keskitytään luku- ja kirjoitustaitojen pohjan luomiseen sekä oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen kehittämiseen. Alkuopetuksessa tavoitteena on herättää kiinnostus kieleen, ilmaisuun ja erilaisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Alkuopetuksessa opetellaan lukemaan ja harjoitellaan tekstinymmärtämisen strategioita sekä opitaan tekstien kielellisistä ja tekstuaalisista piirteistä niitä tutkimalla. Vuosiluokilla 3–6 alkuopetuksessa opittuja taitoja sujuvoitetaan ja syvennetään. Opetuksessa painotetaan oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen, lukuharrastuksen sekä sujuvan ja monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon vakiinnuttamista. Erilaisten tekstien tutkiminen tutustuttaa erilaisiin kielellisiin ja tekstuaalisiin piirteisiin. (POPS, 2014, s. 106–108, s. 162–164.)

Kirjallisuuden opetuksella pyritään innostamaan lapsia lukemaan. Opetuksen tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia elämysten saamiseen ja jakamiseen, syventää kulttuurintuntemusta, tukea oppilaiden eettistä kasvua sekä rikastaa heidän kieltään ja mielikuvitustaan. Kirjallisuuden avulla voidaan avartaa käsitystä muista kulttuureista. Lisäksi se yhdistää oppilaan omaan kulttuuriinsa. Perusopetuksen kulttuuritehtävä näkyy siis kirjallisuuden opetuksessa, joka osaltaan edistää kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukee kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. Ikäkauden ja kielitaidon perusteella valittu kirjallisuus vahvistaa oppilaan luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä sekä laajentaa oppilaan käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa keskeisinä motivaation lähteinä nähdään opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Opetuksessa tuleekin huomioida oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentaa niitä. Oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin, mikä vahvistaa oppilaiden kiinnostusta. (POPS, 2014, s. 18, s. 160–164.)

Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on myös kannustaa oppilasta kehittämään omaa kirjallisuudentuntemustaan ja kiinnostustaan lasten- ja nuortenkirjallisuutta sekä muita tekstejä kohtaan. Tähän pyritään luomalla mahdollisuuksia myönteisiin lukukokemuksiin ja -elämyksiin ja niiden jakamiseen sekä tiedonhalun tyydyttämiseen. Koko alakoulun ajan lapsia kannustetaan etsimään itseä kiinnostavaa luettavaa ja jakamaan lukukokemuksiaan. Tavoitteena on herättää kiinnostus lukuharrastukseen ja tukea omaehtoista lukemisen ja kirjoittamisen harrastamista. Oppilaita ohjataan etenemään lyhyiden tekstien lukemisesta kokonaisteosten lukemiseen ja laajentamaan tekstivalikoimaansa. Kirjallisuutta sekä luetaan että kuunnellaan, ja sen herättämiä kysymyksiä pohditaan yhdessä. Luettavaa kirjallisuutta valitaan sekä yksin että yhteisesti, ja siihen kuuluu koti- ja ulkomaista lasten- ja nuortenkirjallisuutta nykykirjallisuudesta klassikoihin ja tietokirjallisuuteen. Kirjallisuuden opetukseen kuuluu myös kirjastoon tutustuminen ja sen käytön harjoittelu. (POPS, 2014, s. 107–108, s. 160–164.)

4.2 Kirjallisuuden valinta ja käsittely koulussa

Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on siis innostaa lapsia lukemaan ja jakamaan lukuelämyksiään. Opetuksen tulee syventää oppilaiden käsitystä kirjallisuuden lajeista ja keinoista. Edellä mainitun mahdollistamiseksi luettavan ja käsiteltävän kirjallisuuden tulee olla monipuolista ja oppilaiden tasoon suhteutettua. (POPS, 2014, s. 160–164.) Tekstin vaikeustaso vaikuttaa lukijan kehitykseen: vaikeampi teksti kehittää lukijan taitoja helpompaa tekstiä enemmän. Toisaalta liian vaikea teksti voi aiheuttaa lukijan luovuttamisen. (Nikolajeva, 2014, s. 43–44.) Lukija hyötyy lukemisesta eniten, kun hän voi hyödyntää aiemmin oppimaansa (Appleyard, 1991, s. 17). Oppilaan tulee saada lukea omaa tasoaan vastaavaa kirjallisuutta, ja hänellä tulee olla oikeus etsiä ja valita itseään miellyttävää kirjallisuutta kaikkina ikäkausina (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 206–207). Monipuolinen ja toistuva lukeminen kehittää lapsen taitoja ja mahdollistaa erilaisten tekstien lukemisen ja tulkitsemisen sekä kaunokirjallisuudesta oppimisen. (Appleyard, 1991, s. 83; Nikolajeva, 2014, s. 47.)

Lastenkirjallisuuteen sisältyy usein kasvatuksellinen näkökulma. Uuden oppiminen ei välttämättä ole kirjojen tarkoitus, mutta lastenkirjoissa korostetaan usein oppimisen arvoisia asioita. (Nikolajeva, 2014, s. 32.) Alakoululaiset lukevat usein erilaisia tietokirjoja tai kirjoja, joihin liittyy jonkinlainen seikkailu. Alakoulussa lapsen keskittymiskyky on parempi kuin aiemmin ja

hän osaa luoda mielikuvia pelkän kielen avulla. Tämä näkyy alakoululaisille suunnatuissa kirjoissa, joissa on enemmän sivuja, pienempi kirjasinkoko ja vähemmän kuvitusta kuin nuorempien lasten kirjoissa. (Appleyard, 1991, s. 60–61.)

Aikuisten mielestä lapsille suunnatut kirjat voivat olla yksinkertaisia ja itseään toistavia (Appleyard, 1991, s. 61; Tucker, 1981, s. 97). Lastenkirjallisuudessa keskitytään usein ihmisten kuvaamisen sijaan dialogiin ja toimintaan (Appleyard, 1991, s. 61, s. 74; Nikolajeva, 2014, s. 80–81, s. 139–140; Tucker, 1981, s. 144), ja hahmoista saatetaan kertoa yksinkertaisesti vain muutamien piirteiden avulla (Appleyard, 1991, s. 62). Alakoulussa oleva lapsi lukeekin usein sarjakirjallisuutta, jolle on tyypillistä kaavamainen muoto. Kirjojen sankarit ja miljöö ovat lapsille usein entuudestaan tuttuja. Sarjakirjojen lukeminen luo lapselle jatkuvuuden ja turvallisuuden tunnetta, koska lapsi tietää jo valmiiksi, mitä kirjoissa tapahtuu. (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 202.) Sarjat keskittyvät usein vain juonen kuvaukseen, ja niissä on perinteisesti ollut arvoituksia, rikoksia ja mysteerejä. Nuorten sarjoihin kuuluvat olennaisesti myös rakastumiset ja ihastumiset. (Appleyard, 1991, s. 64; Rättyä, 2001, s. 211.) Vaikka sarjakirjat ovat usein itseään toistavia, lapsi saattaa silti kokea oppivansa kirjoista jotain uutta (Appleyard, 1991, s. 62–63; Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 202; Tucker, 1981, s. 97).

Sarjakirjallisuuden ja lastenromaanien lisäksi alakoululaiset voivat innostua myös kuvakirjoista ja runoista (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 49–69; Korolainen, 2001; Laukka, 2001). Moni alakoululainen lukee myös nuortenkirjoja (Heikkilä-Halttunen, 2001, s. 219–220). Lastenkirjallisuutta on saatavilla runsaasti myös erilaisissa formaateissa. Lapsille tehdään kirjoja pehmeistä kankaisista ensikirjoista sähköisiin kirjoihin. Myös näkö- ja monivammaisille tehdään omia kirjoja, kuten äänikirjoja, pistekirjoja ja käsityönä valmistettavia koskettelukirjoja. Selkokirjat puolestaan helpottavat oppilasta, jolla on lukivaikeuksia. Kaikki helppolukuisina mainostetut kirjat eivät kuitenkaan ole lukijalleen helppoja, koska niissä voi olla esimerkiksi liian tiiviit rivit tai liian pieni kirjasinkoko (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 71–91, s. 181–183.)

Opetussuunnitelman perusteissa ei ole määritelty tarkasti, mitä koulussa tulee lukea. Suomessa ei siis ole yhtä yhteistä käsitystä siitä, mitä kirjoja ja keitä kirjailijoita koulussa tulisi lukea. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 49.) Kauppisen (2010) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa on kuitenkin 1970-luvulta 2000-luvulle asti mainittu toistuvasti lasten- ja nuortenkirjallisuus, kansanperinne ja Kalevala, Suomen kirjallisuuden klassikot, eri maiden tarusto ja klassinen kirjallisuus. Runo, satu, novelli, näytelmä ja teatteri ovat esimerkkejä esiin nostetuista

genreistä. Kauppisen mukaan voidaan olettaa, että edellä mainitut tekstit on huomioitu ja käsitelty koulussa, koska ne on nimetty opetussuunnitelmissa. Tällöin nämä muodostavat perusopetuksen kirjallisuuskaanonin. Kaanonilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia kouluopetukseen sisältyviä tekstejä, tekstilajeja ja aikakausia. Kirjallisuuden opetuksen kaanon on Suomessa väljä, ja opettaja ja oppilaat voivat pitkälti itse valita opetuksessa käytettävän kirjallisuuden. Opetuksessa voi kuitenkin näkyä epävirallinen kaanon, johon saatavilla oleva kirjallisuus ja oppilaiden mielenkiinnon kohteet voivat vaikuttaa. (Kauppinen, 2010, s. 192.)

Uusin opetussuunnitelma (2014) ei sisälly Kauppisen (2010) väitökseen, mutta samankaltainen kaanon on havaittavissa myös siinä. Yksittäisiä teoksia ei mainita nimeltä, vaan opetussuunnitelmassa viitataan kokonaisteosten lukemiseen ja kirjallisuuteen, joka on valittu lapsen tarpeiden ja taitojen mukaan. Opetussuunnitelmassa kuitenkin mainitaan muun muassa kansanperinne, koti- ja ulkomainen lasten- ja nuortenkirjallisuus, klassikot ja teatteri. Esiin nostetaan sekä kaunokirjallisuus että tietokirjallisuus. Kauppisen (2010) tuloksiin verrattuna uudessa opetussuunnitelmassa ei mainita suoraan Kalevalaa eikä eri maiden tarustoa. Uutena mainitaan mediatekstit. (POPS, 2014, s. 99, s. 103–108, s. 159–164.)

Koska perusopetuksessa ei ole virallista kaanonia, opettajan arvot ja asenteet voivat vaikuttaa kirjavalintoihin. Opettajan tulee olla tietoinen omasta lukijapositionistaan suhteessa oppilaiden suosimaan kirjallisuuteen ja sen lajeihin. Myös opettaja voi oppia oppilailtaan, minkä vuoksi opettajan ei tarvitse olla kaikkien kirjallisuudenlajien asiantuntija. Opettaja voi myös ohjata oppilaita huomaamaan uusia puolia heidän kiinnostuksen kohteistaan. Oppilaiden hyvänä pitämää kirjallisuutta ei kuitenkaan saa väheksyä. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 20, s. 64.)

Kirjallisuuteen erikoistunut opettaja ja opettajankouluttaja Helena Linna on julkaissut oppaita alakoulun kirjallisuuden opetuksesta. Linnan (2012) mukaan kirjallisuuden opetuksessa on tärkeää, että luokassa on lukemista ja kirjoittamista motivoiva kulttuuri. Lukevassa luokassa on mahdollisuus vaikuttaa luettavaan ja siellä on tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja kokemusten jakamiseen. Lukemiselle myös varataan riittävästi aikaa, ja oppilailla on aikaa myös itsenäiseen vapaavalintaiseen lukemiseen. Lapsille tarjotaan korkeatasoista eri tyyllilajien kirjallisuutta ja luokassa on saatavilla kirjoja. Myös laadukas koulukirjasto edistää lukutaitoa, sillä taitavaksi lukijaksi kehittyä vain lukemalla ja lukemiseen tarvitaan hyvää lastenkirjallisuutta. Koulun vajaata kirjavalikoimaa voidaan laajentaa oppilaiden kotoaan tuomilla kirjoilla. Oppilaiden tulee saada valita luettavaa myös itse, mutta opettaja ohjaa ja auttaa lasta tarvittaessa. Lukemista tukevassa luokassa korostetaan yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä rakentamalla lukijoiden yhteisöä.

Luetusta kirjallisuudesta keskustellaan sekä opettajan johdolla että oppilaiden kesken. Erityisen tärkeää on opettajan antama lukevan aikuisen malli (Linna, 1999, s. 113; Linna, 2012, s. 4–5, s. 8–12.)

Kirjallisuuden opetusta voidaan järjestää koulussa monin eri tavoin luokasta ja opettajasta riippuen. Kokonaisvaltainen tapa on rakentaa lukijoiden yhteisöä tekemällä yhdessä monipuolisesti kirjallisuuteen ja lukemiseen liittyviä asioita. Parilukeminen ja kirjallisuuspiirien muodostaminen lisäävät oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja kokemusta yhteisöllisyydestä. Luettua kirjallisuutta voidaan käsitellä esimerkiksi kirjavinkkausten ja kirjallisuuskeskustelujen kautta. Vinkkauksia voivat pitää kirjastovirkailijat, opettajat tai oppilaat. Lukemisharrastusta voidaan myös tehdä näkyväksi luokassa esimerkiksi seinälle kiinnitettävän lukutoukan tai lukupuun avulla. Luetuista kirjoista voidaan tehdä erilaisia tehtäviä, kuten lukupäiväkirjamerkintöjä, kirja-arvosteluja ja -esittelyjä sekä juoni- ja henkilökarttoja. Tehdyistä tehtävistä voidaan koostaa esimerkiksi kirjallisuusvihkoja tai lukemisen ja kirjoittamisen portfolioita, jolloin oppilaiden edistymisestä ja kokemuksista jää myös konkreettisia merkintöjä. Kirjallisuutta voidaan käsitellä myös muiden oppiaineiden ja taidemuotojen kautta esimerkiksi näyttelemällä, tanssimalla ja piirtämällä. Myös kirjallisuusdiplomit ja niihin liittyvät tehtävät ovat suosittuja tapoja tutustuttaa lasta kirjallisuuteen. (Linna, 1999, s. 36–78; Linna, 2012, s. 10–39.)

Kirjallisuuden opetuksessa keskeistä on siis lukuinnostuksen herättäminen ja lasten kuunteleminen. Lasten ajatuksia ja mielipiteitä tulee kuunnella, ja lapsilla tulee olla mahdollisuuksia päättää myös itse esimerkiksi luettavista kirjoista. Ikä- ja taitotasolle soveltuva kirjallisuus kehittää eniten lukutaitoa ja tarjoaa positiivisia lukukokemuksia. Opetussuunnitelma antaa opettajalle vapaat kädet opetuksen toteuttamiselle, eikä Suomessa luettavia kirjoja tai opetustapoja ole määrätty ennalta. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013; Appleyard, 1991; Heikkilä-Halttunen, 2016; Kauppinen, 2010; Linna, 1999, 2012; Nikolajeva, 2014; POPS, 2014.)

5 Osallisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osallisuus mainitaan sekä yleisessä osassa että yksittäisten oppiaineiden kohdalla: katkaistu haku *osallisuus** tuottaa 100 osumaa, haku *toimijuus** 32 osumaa ja *toimija** 13 osumaa. Oppimiskäsityksen mukaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppilaiden kiinnostusta pyritään vahvistamaan tarjoamalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin. Osallisuuden kokemukset ovat keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa. (POPS, 2014, s. 17, s. 104, s. 160). Koska opetussuunnitelman perusteet ohjaavat ja velvoittavat jokaista opettajaa, jokaisen opettajan tulisi huomioida lasten osallisuus opetuksessaan. Tästä huolimatta osallisuutta ei kuitenkaan ole määritelty opetussuunnitelmassa. Mitä osallisuudella oikeastaan siis tarkoitetaan?

Tässä luvussa tarkastelen ensin osallisuuden määrittelyä ja erilaisia havainnollistavia malleja. Kolmannessa alaluvussa keskityn osallisuuden edellytyksiin ja lopuksi käsittelen lyhyesti osallisuutta opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa.

5.1 Osallisuuden määrittely

Osallisuuden määrittely on vaikeaa, ja käsitettä käytetään kirjallisuudessa monin eri tavoin (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 29; Turja, 2011, s. 29). Käsitettä käytetään laajasti ja on olemassa monia käytännön malleja osallisuuden toteuttamiseen, mutta selkeää yhtenäistä teoriaa osallisuudesta ei ole (Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3). Suomessa määrittelyä vaikeuttaa muun muassa kieli, sillä osallisuudelle ei ole selkeää vastinetta valtakielissä (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012, s. 15). Esimerkiksi englanninkielistä käsitettä *participation* ei voida kääntää suoraan kielestä toiseen niin, että sen semanttinen merkitys säilyisi samana. Käännökseen liittyy aina kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä, jotka eivät ole kaikkialla samoja. (Liebel & Saadi, 2010, s. 150; Mason & Bolzan, 2010, s. 125–132.) Esimerkiksi suomeksi *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 15). Toisaalta jo englannin kielessä käsitteellä *participation* voidaan viitata moniin erilaisiin sosiaalisen sitoutumisen muotoihin (Lansdown, 2010, s. 11). Yhtenäistä kaikkiiin ympäristöihin soveltuvaa määritelmää ei siis ole, vaan osallisuus on käsitteenä kulttuurisidonnainen. Sen tarkastelussa tulee huomioida sekä ajallinen että paikallinen konteksti (Alanko, 2013, s. 52; Hanhivaara, 2006, s. 37). Lisäksi suomenkielissä

osallisuuden määritelmässä on aina jotain suomen kieleen liittyvää, joten osallisuutta ei voi tarkastella suomalaisessa kontekstissa pelkästään vieraskielisten määritelmien avulla. Suomen osallisuus-käsite voi myös kuvata osallisuuden kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia paremmin kuin englannin vastine *participation*. (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012 s. 15, s. 18.)

Osallisuutta on useimmiten tarkasteltu suhteessa lasten ja nuorten oikeuksiin (Alanko, 2013, s. 52; Lansdown, 2010, s. 11). Sitä voidaan pitää perustavanlaatuisena kansalaisoikeutena, sillä se on prosessi, jossa ihmisen elämään ja elinyhteisöön liittyviä päätöksiä jaetaan. Osallisuus voidaan siis nähdä demokratian perustana ja onnistumisen mittarina. (Hart, 1992, s. 5.) Näin ollen osallisuuden tukemisella voidaan vahvistaa edustuksellista demokratiaa. Toisaalta osallisuudella voidaan nähdä olevan pedagoginen tehtävä, jossa lapset ja nuoret nähdään aktiivisina toimijoina ja osallistuvina vaikuttajina. (Alanko, 2013, s. 57.)

Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012) mukaan osallisuus on vastuun kantamista ja saamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä, sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen, mahdollisuutta toimia, vallan jakamista, mukana olemista ja mahdollisuutta muuttaa yhteisöään. Heidän mukaansa osallisuuteen liittyy myös oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana jotain ryhmää. Osallisuutta voidaan siis tarkastella sekä yksilö- että ryhmätason ilmiönä. Yksilöillä ja ryhmillä on erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa toimintaan. Osallisuuden tarkastelussa on siksi tärkeää huomioida yksilön suhde moniin erilaisiin yhteisöihin perheestä yhteiskuntaan. Näissä kaikissa yhteisöissä lasten tunnekokemukset ovat tärkeitä. (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 15–16, s. 24).

Alanko (2010) käyttää sekä käsitettä osallistuminen että käsitettä osallisuus. Osallistumiseen liittyy erityisesti sosiaalinen toiminta muiden kanssa. Se on mahdollista vain, jos toiminnassa on mukana myös muita ihmisiä. Osallisuus puolestaan on yksilön kiinnittymistä yhteisöönsä eli osallistumisen subjektiivisuus ja kokemuksellisuus. Se on yksilön tunnetta omasta osallisuudesta eli mahdollisuuksista vaikuttaa ja tulla kuulluksi. (Alanko, 2010, s. 57; Anttiroiko, 2003, s. 14–16.) Myös Gretschel (2002a, s. 90–91) liittää osallisuuteen yksilön tunteen omasta osallisuudestaan ja merkityksellisyydestään.

Väitöksessään Alanko (2013) määrittelee osallisuuden lasten ja nuorten mahdollisuuksiksi toimia aktiivisina ja osallistuvina kansalaisina. Tällöin he voivat esittää omia mielipiteitään ja näkemyksiään yhteisöissään ja yhteiskunnassa sekä osallistua heitä koskevien asioiden käsitteilyyn ja päätöksentekoon. Osallisuus on siis mahdollisuutta toimia yhteisöissä ja yhteiskunnassa

sekä mukanaoloa ja toimimista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä on konkreettisen vaikuttamisen lisäksi kyse osallisuuden kokemuksesta: yhteisöllisyydestä, yhdessä toimimisesta ja toisten kohtaamisesta (Alanko, 2013, s. 43, s. 51, s. 226–227.)

Turjan (2011) mukaan *osallisuudella* viitataan erilaisiin tapoihin ja toimintoihin, joilla ihminen voi osallistua jonkin yhteisön elämään eri tilanteissa ja konteksteissa. Osallisuudesta puhuttaessa on myös huomioitava käsite osallistaminen. *Osallistaminen* viittaa ympäröivien ihmisten ja järjestelmän lapseen kohdistamaan toimintaan, kun taas lapsen osallisuus on toimintaa ja olemista lapsen itsensä kannalta. Kielellisessä merkityksessä osallistaminen viittaa lapsen toiminnan passiivisena kohteena, vaikka lapsen osallisuudesta puhuttaessa korostetaan lapsen aktiivista toimijuutta. Osallistamisesta puhuttaessa voidaan käyttää myös käsitettä *osallisuuden mahdollistaminen* (Turja, 2011, s. 24–26.)

Osallisuutta voidaan tarkastella myös osallisuutena johonkin ja osattomuutena jostakin, jolloin osallisuus linkittyy syrjäytymisen käsitteeseen (Hanhivaara, 2006, s. 30). Koska tutkimukseni aihe keskittyy osallisuuteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, en käsittele syrjäytymistä tämän pro gradu -tutkielman yhteydessä, vaikka osallisuus kytkeytyy usein syrjäytymisen ehkäisyyn (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 16). Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuudessa on kyse yksilön ja ryhmän, yksilön ja yhteisön sekä yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Yksilön kokemus osallisuudesta ei voi syntyä ilman ryhmää. Yksilö kokee olevansa osallinen, kun hän kokee tulevansa kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi omana itsenään ryhmässä. Tällöin yksilö kokee olevansa merkityksellinen. Yksilöllä on oikeus kokea kuuluvansa mukaan, mutta hänellä on myös vastuuta muiden ryhmän, yhteisön ja yhteiskunnan jäsenten mukaan ottamisesta. Kasvu osallisuuteen alkaa turvallisesta ryhmästä laajentuen yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. (Hanhivaara, 2006, s. 32–33.)

Hanhivaara (2006) liittää osallisuuteen myös kansalaisvaikuttamisen ulottuvuuden: yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvaminen ja kasvattaminen. Kaikista ei kuitenkaan tarvitse tulla aktiivisia yhteiskunnan vaikuttajia, joten on yhtä tärkeää mahdollistaa kaikille lapsille osallisuuden kokemuksia. Nähdyn ja kuullun tuleminen on arvokasta jo itsessään, ja kaikilla on oikeus kokea olevansa tärkeä ryhmän jäsen. Osallisuus ei siis ole vain yksilön oikeuksia tulla kuulluksi ja nähdyksi, vaan myös vastuuta muista ja muiden osallisuudesta. (Hanhivaara, 2006, s. 32.)

Anttiroikon (2003) mukaan osallistuminen on toiminnallinen käsite, ja osallisuus on jotain kokemuksellista ja jaettavaa. Osallistuminen (*participation*) viittaa kansalaisosallistumiseen eli lähtökohtaisesti aktiiviseen toimintaan ja mukanaoloon poliittisissa prosesseissa. Se on mahdollista

vain silloin, kun mukana on useita ihmisiä. Osallisuus (*inclusion, social engagement*) puolestaan kuvaa yksilön kiinnittymistä yhteisöönsä. Se on tunnetta tai kokemusta jäsenyydestä yhteisössä ja mahdollisuudesta olla vaikuttavasti ja rakentavasti mukana yhteisöllisissä prosesseissa. Anttiroikon mukaan osallisuuden luonne on muuttunut aktiivisemmaksi ja toiminnallisemmaksi, ja osallisuuden muotoja koskevat luokittelut ovat hänen mielestään pitkälti osallistumisen luokittelun toisintoja. (Anttiroiko, 2003, s. 14, s. 16–17, s. 19–20.)

Käsitteen kääntämisen ja yksiselitteisen määrittelyn vaikeus näkyy siis suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitteiden kirjavana käytönä. Anttiroiko (2003) käyttää englanninkielisen *participation*-käsitteen suomennoksena osallistumista. Osallisuudella hän viittaa puolestaan käsitteisiin *inclusion* ja *social engagement*. (Anttiroiko, 2003, s. 14, s. 16.) Alanko (2010, s. 55–72) kirjoittaa sekä osallistumisesta ja osallisuudesta liittäen osallistumisen erityisesti sosiaaliseen toimintaan ja osallisuuden yksilön kiinnittymiseen yhteisöönsä. Väitöksessään Alanko (2013, s. 50) viittaa näiden kahden käsitteen käytön eroon suomen kielessä ja englannin kielessä: englanniksi *participation* viittaa sekä osallisuuteen että osallistumiseen, mutta suomenkielisessä kirjallisuudessa nämä käsitteet on usein erotettu toisistaan. Esimerkiksi Turjan (2011, s. 26) mukaan osallisuus (*participation*) tulee erottaa osallistumisesta (*taking part*), koska jälkimmäisessä toiminta saattaa tapahtua myös muiden ehdoilla. Myös Hanhivaara (2006) erottaa osallisuuden ja osallistumisen toisistaan. Hänen mukaansa osallistumiseen voi liittyä myös passiivisen paikalla olemisen merkityksiä, kun taas osallisuus viittaa aktiiviseen mukana olemiseen. Esimerkiksi oppilas voi osallistua tunnille, mutta olla vain passiivisesti paikalla. (Hanhivaara, 2006, s. 32–33.) Anttiroiko (2003) puolestaan yhdistää osallistumisen aktiiviseen toimintaan ja osallisuuden passiivisuuteen. Hänen mukaansa osallistuminen viittaa aktiivisesti toimivaan yksilöön ja osallisuus passiivisempiin osallisena olemisen muotoihin jotka eivät ole osallistumista sanan varsinaisessa merkityksessä. (Anttiroiko, 2003, s. 17.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden englanninkielisessä käännöksessä osallisuus on kuitenkin käännetty käsitteellä *participation* (National core curriculum for basic education 2014).

Yhteisen jaetun osallisuuden määritelmän puutetta voidaan pitää sekä hyvänä että huonona asiana. Käsitteen laveus mahdollistaa erilaisten ja uusien toteuttamistapojen keksimisen, mutta toisaalta se mahdollistaa myös toiminnan, jossa osallisuus on vain näennäistä. (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 14–15.) Koska yksiselitteistä määritelmää osallisuudelle ei ole, sen tilalla on käytetty esimerkiksi käsitteitä *osallistuminen*, *vaikuttaminen*, *kuuleminen*, *aktiivinen kansalaisuus* ja *kansalaiskasvatus* (Hanhivaara, 2006, s. 29). Osallisuudessa keskeistä voidaan kuitenkin nähdä olevan *kuulluksi tuleminen*, *omassa yhteisössään vaikuttaminen* sekä *tunne ja*

tietoisuus omasta osallisuudesta. Käsitteeseen liittyvät myös vastuun ottaminen, tasa-arvoisuus, demokraattisuus, muiden erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistumiseksi sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallisuus. (Turja, 2011, s. 26, s. 29.)

5.2 Osallisuuden havainnollistaminen

Osallisuutta on erilaisten määritelmien lisäksi pyritty havainnollistamaan erilaisilla malleilla. Yhtenä osallisuuden määrittelyn lähtökohtana on Sherry Arnsteinin 1960-luvulla luoma kahdeksanportainen tikapuumalli, joka kuvaa kansalaisten osallistumisen astetta yhteiskunnassa. (Alanko, 2010, s. 57; Arnstein, 1969, s. 1–3). Hart (1992, s. 8–9) on kehitellyt tämän mallin pohjalta oman mallinsa lasten ympäristönkehittämiprojektien yhteydessä. Hartin mallissa on kahdeksan porrasta, joista kolme alinta kuvaavat sitä, mitä osallisuus ei ole.



Kuvio 2. Lasten osallisuuden portaat (Hart, 1992, s. 9–14; Hart, 1997, s. 40–45; vapaa suomenos.)

Ensimmäisellä tasolla (**manipulaatio**) lapset tekevät mitä aikuiset ehdottavat ymmärtämättä syitä. Lapsilta saatetaan kysyä, mitä he ajattelevat, mutta lapset eivät saa tietää, miten heidän ajatuksiaan käytetään. Aikuiset käyttävät omia ideoitaan tai lasten ääniä omissa viesteissään. He myös saattavat kieltää oman osallisuutensa. Tasolla kaksi (**koristeena oleminen**) lapset otetaan toimintaan mukaan, mutta he eivät ymmärrä toiminnan ideaa, vaan ovat mukana ikään kuin koristeina. Aikuiset käyttävät lapsia toiminnassaan, mutta eivät teeskentele lasten olleen

toiminnan inspiraationa kuten ensimmäisellä tasolla. Taso kolme on **symbolisen osallistumisen taso**, jolla aikuiset ovat huolissaan äänen antamisesta lapsille, mutta asiaa ei ajatella loppuun asti. Lasten mielipidettä kysytään, mutta mahdollisuuksia ilmaista omia näkemyksiään on vain vähän tai ei ollenkaan. Lapsilla ei myöskään välttämättä ole aikaa muodostaa mielipiteitä. (Hart, 1992, s. 9–10; Hart, 1997, s. 40–42.)

Neljännellä tasolla (**määrätty, mutta tiedotettu**) aikuiset päättävät asioista, mutta lasten näkemyksiä kunnioitetaan. Lapset ovat tällöin ymmärtävinä vapaaehtoisina, ja heillä pitää olla merkityksellinen rooli. Tällä tasolla lasten tulee ymmärtää toiminnan tarkoitus ja olla tietoisia, kuka päätti heidän osallistumisestaan ja miksi. Tasolla viisi (**neuvoteltu ja tiedotettu**) aikuiset suunnittelevat ja toteuttavat toiminnan, mutta lasten kanssa neuvotellaan ja heidän näkemyksensä huomioidaan. Lapset myös ymmärtävät, miten päätöksentekoprosessi toimii. **Aikuisjohtoinen, jaettu päätöksenteko** eli kuudes taso on todellista osallisuutta. Ideat ovat alun perin aikuisilta, mutta lapset osallistuvat suunnitteluun ja toteutukseen ja heidän mielipiteensä huomioidaan. Päätöksenteko on siis jaettua. Seitsemännellä tasolla (**lapsilähtöinen ja lasten ohjaama**) ideat ja toiminta tulevat lapsilta: aikuiset ovat läsnä, mutta eivät ohjaa tai vaikuta toimintaan. Korkein eli kahdeksas taso on **lapsilähtöinen, jaettu päätöksenteko**. Lapset keksivät ideat, päättävät toiminnasta ja kutsuvat halutessaan aikuiset mukaan. Aikuisen tehtävänä on tunnistaa lasten potentiaali ja auttaa heitä käyttämään sitä. (Hart, 1992, s. 11–14; Hart, 1997, s. 42–45.)

Harry Shier (2001) on kehittänyt Hartin mallin pohjalta osallisuuden polun, jolla on viisi tasoa. Toisin kuin Hartin mallissa Shierin osallisuuden polussa ei erotella, mitä osallisuus ei ole. Polussa ei myöskään ole lasten itsenäisen toiminnan tasoa, koska malli kuvaa osallisuutta lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen kautta. Kaikki viisi tasoa kuvaavat osallisuutta, ja Shier kuvaa näitä tasoja tilaisuuksien, mahdollisuuksien ja velvollisuuksien kautta (*openings, opportunities & obligations*). Jokaiseen tasoon liittyvät näitä koskevat kysymykset, joiden avulla voidaan määrittää, miten hyvin osallisuus toteutuu. Jokaisella tasolla **tilaisuus osallisuuteen** syntyy, kun ihminen on valmis toimimaan tietyllä tavalla. **Mahdollisuus osallisuuteen** tarjoutuu, kun saatavilla on tarpeeksi resursseja, esimerkiksi aikaa, tietoa ja taitoa. **Velvollisuus osallisuuteen** muodostuu, kun osallisuudesta tulee sovittu toimintatapa ja sisäänrakennettu osa järjestelmää. (Shier, 2001, s. 109–110, s. 115.)

Shierin mallin ensimmäisellä tasolla **lapsia kuunnellaan**, kun he haluavat ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan. Lasten kuuntelu perustuu kuitenkin lasten oma-aloitteisuuteen: aikuiset ei-

vät järjestä aktiivisesti lapsille mahdollisuuksia kertoa ajatuksiaan. Toisella tasolla **lapsia kannustetaan esittämään mielipiteitään**. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia kertoa omia ajatuksiaan, ja heitä kannustetaan ja rohkaistaan siihen erilaisilla tavoilla. Tämä mahdollistaa mielipiteiden ilmaisemisen myös lapsille, jotka ovat esimerkiksi ujoja tai joilla on esimerkiksi huono itsetunto tai kommunikaatiovaikeuksia. Kolmannella tasolla **lasten ajatukset huomioidaan**. Lasten kuuntelun ja rohkaisun lisäksi lasten ajatukset huomioidaan päätöksenteossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapset päättäisivät kaikesta tai kaikkien päätösten tulisi olla lasten toiveiden mukaisia. Välillä muut päätöksen vaikuttavat muut tekijät voivat olla olennaisempia kuin lasten toiveet. Tällöin on tärkeää selittää lapsille, miksi päätös on erilainen kuin heidän toiveensa. Kun **lapset ovat mukana päätösprosesseissa**, heistä tulee konsulttien sijaan toimijoita. Lapset saavat siis osallistua itse päätöksentekoon. Heidän ajatuksiaan ei vain kuunnella, vaan he saavat olla aktiivisena osana päättämässä asioista. Päätösvalta on kuitenkin lopulta aikuisilla. Korkeimmalla tasolla **lapsilla ja aikuisilla on jaettu valta ja vastuu päättämisessä**. Aikuisten tulee siis olla valmiita luopumaan omasta vallastaan ja antamaan lapsille yhdenvertaisia mahdollisuuksia päättää. (Shier, 2001, s. 111–115.)

Osallisuutta voidaan tarkastella myös ideointi-, tieto-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviointiosallisuuden kautta. Lapsille pitää tarjota mahdollisuuksia mukana olemiseen, näkemiseen ja kuulemiseen, jotta he saavat kokemuksia ja tietoa, miten toimia. Heille myös pitäisi tarjota mahdollisimman paljon vapautta ideointiin. Lapsilla tulee olla tarpeeksi ymmärrettävässä muodossa olevaa tietoa, jotta he pystyvät osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Heillä on myös oikeus osallistua konkreettisten suunnitelmien tekemiseen ja varsinaiseen päätöksentekoon, jossa on varmistettava, että lapset ymmärtävät mitä päätetään. Lapset tulee ottaa mukaan konkreettiseen toimintaan ja arviointiin: vastuuta on jaettava myös lapsille ja arviointia on tehtävä lasten kielellä. (Piiroinen, 2007, s. 8–9.)

Turja (2011) kuvaa osallisuuden moniulotteisuutta kolmen ulottuvuuden kautta. Osallisuutta voidaan tarkastella **aikuisen ja lapsen välisenä valtasuhteena**. Shierin (2001) ja Hartin (1992, 1997) mallit kuvaavat juuri tätä ilmiötä. Vastaavia malleja on muitakin, ja niiden sisällöt vaihtelevat arvostettavan lopputuloksen mukaan. Osassa malleista arvostetaan lasten itsenäisyyttä ilman aikuisia ja osassa aikuisten ja lasten yhteistoimintaa. Osallisuuden tasoa voidaan myös arvioida **yksityisyyden ja yhteisöllisyyden** kautta, sillä lapsi voi olla osallinen monella tasolla. Hän voi olla mukana päättämässä henkilökohtaisista asioistaan tai olla mukana päättämässä yhteisön yhteisistä asioista (Sinclair, 2004, s. 109). Turjan mukaan osallisuus laajenee pienistä

henkilökohtaisista arjen asioista kohti erilaisissa yhteisöissä vaikuttamista. Valtasuhteen ja yksityisyys-yhteisöllisyys-ulottuvuuden lisäksi osallisuutta voidaan tarkastella **tietona, toimintana ja tunnekokemuksena**. Jotta lapset voisivat olla osallisia, heillä tulee olla tietoa ympäröivästä maailmasta ja yhteisön toiminnasta. Ilman tietoa siitä, mikä on mahdollista, he eivät voi tietää, mitä he voivat tehdä ja miten he voivat toimia. Lasten pitää myös olla tietoisia siitä, että aikuiset kuuntelevat heitä. Lapsilla pitää myös olla mahdollisuus toimia: olla osana toimintaprosessin eri vaiheita. Tähän liittyy olennaisesti myös pääsy erilaisiin materiaaleihin ja välineisiin. Piironen (2007) esittelemät osallisuuden muodot kuvaavat näitä osallisuuden toiminnallisia puolia. Tiedon ja toiminnan lisäksi osallisuus on myös kokemusta osallisuudesta. Lapsi saattaa kokea olevansa merkityksellinen toimija ja osallinen toiminnassa, vaikka hän näyttäisi vain läsnä olevalta. Ulospäin näkyvän toiminnan lisäksi lapsen sisäinen kokemus on yhtä tärkeä. (Turja, 2011, s. 27–31.)

5.3 Osallisuuden edellytykset koulussa

Olennainen osa osallisuutta on valta vaikuttaa. Yhtenä osallisuuden edellytyksistä voidaankin pitää yksilön mahdollisuutta vaikuttaa toimintaan, johon hän osallistuu. Tämän vuoksi käsite olisi hyvä erottaa osallistumisesta ja läsnä olemisesta. (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair, 2003, s. 5; Turja, 2011, s. 26.) Toisaalta vallan käyttö liittyy osallisuuteen myös ristiriitaisessa merkityksessä: oppilaiden osallisuutta pyritään edistämään koulussa, mutta samalla oppilas on koulussa alituisesti kontrollin eri muotojen kohteena (Alanko, 2010, s. 57).

Koulussa osallisuutta tulisi tarkastella monella eri tasolla, koska oppilaat saavat käsityksensä yhteiskunnallisista valtasuhteista, säännöistä, toimintatavoista ja osallistumisen mahdollisuuksista koulukokemusten kautta. Tämän vuoksi kouluyhteisön toimintatapoja tulee tarkastella kriittisesti: Onko lapsilla koulussa mahdollisuuksia osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluiksi? Onko koulussa aitoja osallisuuden paikkoja vai sopeutuvatko lapset? Kuunnellaanko lapsia aidosti vai annetaanko heidän vain esittää mielipiteitään? Saavatko lapset osallistua myös oppituntien suunnitteluun, sisältöjen valintaan, tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin? (Gellin ym., 2012, s. 95, s. 100–101, s. 110–111, s. 115, s. 118).

Osallisuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella yksilön, ympäristön, arjen toiminnan ja rakenteiden kautta. Esimerkiksi yksilöön liittyvistä tekijöistä sosiaalinen luokka, fyysiset esteet ja puutteellinen kielitaito voivat estää osallisuutta. Ympäristö voi sekä rajata että

mahdollistaa osallisuutta. Arjessa osallisuutta edistävät toimiva ja luottamuksellinen sosiaalinen vuorovaikutus sekä innostava ja viihtyisä fyysinen ympäristö. Toisaalta osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat myös rakenteelliset lait, sopimukset ja fyysiset ratkaisut, jotka määräävät, ohjaavat ja velvoittavat toimintaa. (Kiilakoski, Gretscher ym., 2012, s. 24, s. 26.)

Osallisuus vaatii lapselta hyvää itsetuntoa ja kykyä asettua toisten ihmisten asemaan (Hart, 1992, s. 31–33; Hart, 1997, s. 30–31). Lasten ja nuorten tulee myös tietää ja ymmärtää, millaiset mahdollisuudet heillä on ja miten he voivat vaikuttaa toiminnan kulkuun. Osallisuuden pitää siis olla aktiivista toimintaa, ei vain passiivista kuulluksi tulemistä ja konsultoimista. (Alanko, 2013, s. 52; Piironen, 2007, s. 8–9; Sinclair, 2004, s. 110–111; Turja, 2011, s. 30–31.)

Osallisuuden edistämiseen tähtäävät projektit eivät välttämättä edistä osallisuutta. Lasten osallistuminen päätöksentekoon saattaa jäädä vain konsultoimiseksi, ja projektit saattavat suosia jo ennestään aktiivisia lapsia ja nuoria. (Alanko, 2013, s. 58.) Opettajalla onkin merkittävä rooli lasten osallisuuden mahdollistajana. Lasten kasvattaminen toimijuuteen ja siihen opettaminen vaatii opettajalta rohkeutta luopua omasta asiantuntijuudestaan ja antaa tilaa lapsille (Gellin ym., 2012, s. 123). Aikuisen tulee myös huolehtia, että sosioekonominen tausta ja sukupuoli eivät vaikuta lasten osallisuuteen. Aikuisen tulee tunnistaa lasten potentiaali ja tarjota apua sen hyödyntämiseen eli tarjota osallisuuteen erilaisia ja eritasoisia mahdollisuuksia taidoiltaan ja tiedoiltaan erilaisille lapsille. Tämän mahdollistamiseksi on tärkeää kuunnella ja tarkkailla lapsia. On myös hyvä muistaa, että lapset kehittyvät yksilöllisesti. Erilaisiin kehitysteorioihin ei tule luottaa liikaa eikä lasten kykyjä tule aliarvioida. Aikuisen tulee tukea lasten itsetuntoa ja tarjota mahdollisuuksia onnistumisiin. (Hart, 1992, s. 33; Hart, 1997, s. 27–28, s. 30, s. 36, s. 38, s. 45.)

Hartin (1992) mukaan osallisuuden tikapuut eivät ole yksinkertainen laadun mittari, sillä monet asiat vaikuttavat lasten osallisuuteen. Lasten kyvykkyys osallisuuteen kasvaa muun kehityksen ohella: pieni lapsi ei pysty ottamaan yhtä paljon vastuuta ja osallistumaan yhtä paljon kuin vanhempi lapsi. Lasten ei myöskään aina tarvitse toimia tikapuiden ylimmillä tasoilla, vaan heille tulee antaa valinnan mahdollisuus. Lapsilla tulisi olla mahdollisuus päättää, millä tasolla he haluavat osallistua. Tämän vuoksi on tärkeää luoda osallisuuden puitteet niin, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus toimia oman kyvykkyytensä sallimalla ylimmällä mahdollisella tasolla. (Hart, 1992, s. 11; Hart, 1997, s. 33, s. 42.)

Opettajan rooli osallisuuden toteutumisessa ja kansalaiseksi kasvun mahdollistamisessa on siis merkittävä. Myös koulun toimintaa ohjaavat rakenteet vaikuttavat osallisuuteen. Ohjaaviin rakenteisiin kuuluvat esimerkiksi koulun hallinto, päätöksenteko, säännöt, tilat, aikataulutus ja opettajankoulutus, ja ne tulisi nähdä osana pedagogiikkaa. Osallisuuden toteutumisen kannalta toimintakulttuuri ja kasvatukselliset tavoitteet eivät voi olla ristiriidassa keskenään. (Hanhivaara, 2006, s. 36–37.) Koulun toimintakulttuurin tulee olla oppilaiden osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava. Opettajilla on oltava tiedollisia ja taidollisia valmiuksia ja halua huomioida lasten osallisuus. (Alanko, 2010, s. 57.) Pedagogiikan olisi hyvä perustua yhteistoiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Siinä tulisi huomioida oppijoiden toimijuus ja itseohjautuvuus, konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä tasa-arvoinen ja vuorovaikutuksellinen opettaja-oppilassuhde. Tavoitteena on kasvattaa kriittisiä ja avoimia kansalaisia, jotka ymmärtävät miten ja missä määrin ihmiset vaikuttavat asioihin. (Hanhivaara, 2006, s. 35; Vesikansa, 2002, s. 15).

Osallisuuden kokemus syntyy vuorovaikutuksessa toisiin, joten luokassa ja koulussa on tärkeää kiinnittää huomiota vallitsevaan ilmapiiriin. Huonossa ilmapiirissä lapset eivät välttämättä uskalla ilmaista itseään. Jos ilmapiiri on huono, mikään menetelmä ei voi taata lasten osallisuutta. Opettajan ryhmänhallintataidoilla on ratkaiseva merkitys osallisuuden toteutumisen kannalta, sillä osallisuuden toteutuminen vaatii erilaisuuden hyväksymistä ja sen näkyväksi tuomista. Omana itsenään hyväksytyksi tuleminen on edellytys mukaan pääsemiselle sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemiselle. Yksilökeskeisen toimintakulttuurin sijaan tulisi keskittyä ryhmäilmiön ymmärtämiseen ja ymmärryksen näkyväksi tuomiseen sekä dialogiseen vuorovaikutukseen. (Hanhivaara, 2006, s. 33–36.)

Osallisuus kohdistuu sekä yksilöön että ryhmään, mutta Suomessa osallisuuden vahvistaminen on usein keskittynyt ryhmään ja nojannut edustuksellisen demokratian toimintalogiikkaan esimerkiksi oppilaskuntien kautta. Oppilaskunta on usein ainoa osallisuuden areena koulussa. Yhteisöllisyyttä rakentavat arjen teot ja koulun systemaattiset pedagogiset käytännöt jäävät kuitenkin huomioimatta, jos keskitytään pelkkään oppilaskuntatoimintaan. Osallisuus ei ole vain poliittista toimintaa, yhteistä päätöksentekoa ja vallanjakamista, vaan myös sosiaalista toimintaa. Sen tarkoitus on rakentaa yhteisöjä ja vahvistaa yhteisön jäsenten omanarvontuntoa. (Gellin ym., 2012, s. 104, s. 109, s. 114; Hanhivaara, 2006, s. 36–37.)

Suurin osallisuutta estävä tekijä voi olla käsite itsessään, sillä se on sekä kaiken kattava että mitään sanomaton (Woodhead, 2010, xxi–xxii). Käsitteen laveuden vuoksi osallisuutta voidaan

tarkastella laajasti eri näkökulmista. Tämä voi johtaa siihen, että kaikki käsitetään osallisuudeksi tai osallisuus ymmärretään liian kapeasti. On tärkeää, että osallisuuden tarkastelu ei koske vain vaikuttamismahdollisuuksia tietyissä rakenteissa, kuten oppilaskunnassa. Pohjimmiltaan osallisuuden voidaan ajatella olevan lapsen ja hänen eri yhteisöjensä suhteissa toteutuva vahva kokemus. Lisäksi valta ja osallisuus koskevat usein jo ennestään aktiivisia lapsia, eivätkä kaikki lapset halua tai voi olla mukana vaikuttamassa tiettyjen rakenteiden kautta. Liian kapea osallisuuden määrittely ja tarkastelu ei tällöin tarjoa kaikille mahdollisuuksia osallisuuteen. Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä löytämään monipuolisia mahdollisuuksia ja erilaisia tapoja osallisuuteen sekä tukea erityisesti heikommassa asemassa olevia. Samalla on hyvä muistaa, että osallisuuden tulee olla vapaaehtoista ja osallistumattomuus voi olla myös valinta. (Kiilakoski, Nivala ym., 2012, s. 249–250, s. 253–254, s. 264–266.)

5.4 Osallisuus opetussuunnitelman perusteissa ja yhteenveto

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia. Lapsella on myös oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 12. §, 13. §.) Tämä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jotka perustuvat moniin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään muun muassa perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä. Arvoperustaan kuuluu jokaisen oppilaan kuulluksi tuleminen sekä kokemus osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista. Tehtävänä on edistää ja vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta sekä edistää yksilöiden kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Koulutyön perustana on siis oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen (POPS, 2014, s. 14–15, s. 18, s. 24, s. 35.)

Peruskoulun toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö, jota osallisuuden kokemukset vahvistavat. Toimintakulttuurin tulee edistää osallisuutta ja sitä kautta aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Käytännössä demokratiataitoja harjoitellaan oppilaskunnan ja muiden osallisuutta tukevien rakenteiden ja toimintatapojen kautta. Oppilaiden osallisuutta ja aktiivista toimijuutta vahvistaa oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja koulutoiminnan suunnitteluun. Myös oppimiskokonaisuuksissa ja opetuksen eheyttämisessä huomioidaan oppilaiden osallisuuden vahvistaminen antamalla mahdollisuuksia olla mukana tavoitteiden, sisältöjen ja tapojen suunnittelussa. Oppivan yhteisön jäsenten ideoita ja aloitteita tuetaan ja kannustetaan. Oppilaiden

osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa on keskeistä myös arviointikulttuurissa. (POPS, 2014, s. 16, s. 20, 25–28, s. 32, s. 35, s. 47, s. 50.)

Vuosiluokilla 1–2 lapsia ohjataan osallisuuteen omassa lähiympäristössään. Kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta koulutyöhön. Vuosiluokilla 3–6 käsitys yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista alkaa muotoutua. Opilaille annetaan mahdollisuuksia osallisuuteen ja vaikuttamiseen omassa kouluyhteisössään ja lähiympäristössään. (POPS, 2014, s. 150, s. 158, s. 277.)

Osallisuuden määrittely riippuu siis kontekstista, jossa sitä käytetään. Se liitetään usein lasten ja nuorten oikeuksiin, kansalaisvaikuttamiseen ja omaa elämää koskevaan päätöksentekoon osallistumiseen. Osallisuuden tarkastelu vaatii lapsen ja aikuisen valtasuhteen tarkastelua: Onko lapsilla aitoja mahdollisuuksia olla osallisia? Lasten osallisuuden toteutumista tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota kaikkien lasten osallisuuteen ja monipuolisiin osallisuuden mahdollisuuksiin. On myös tärkeää muistaa, että osallisuuden on oltava vapaaehtoista. (Alanko, 2010, 2013; Anttiroiko, 2003; Gellin ym., 2012; Hanhivaara, 2006; Hart, 1992, 1997; Lansdown, 2011; Kiilakoski, Gretschel ym., 2012; Kiilakoski, Nivala ym., 2012; Shier, 2001; Turja, 2011.)

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on laadullinen kyselytutkimus, jossa tarkoitukseni on selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, erityisesti kirjallisuuden opetuksessa. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, ja analyysi on tehty laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin tutkimuksen metodologiaa, metodeja, aineistoa ja sen analyysitapaa. Aineiston laatua ja muita tutkimukseen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä pohdin tarkemmin luvussa 9.

6.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtäväni on selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sekä sen huomioinnista kirjallisuuden opetuksessa. Opetussuunnitelman mukaan osallisuuden kokemukset ovat keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa. Osallisuus on myös koulutyön perusta. (POPS, 2014, s. 15, s. 18, s. 35, s. 160.) Käsitettä osallisuus ei kuitenkaan ole määritelty opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin, eikä osallisuutta ole tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa. Osallisuuteen liittyvissä teorioissa ja tutkimuksissa käsitettä on määritelty monin eri tavoin, mutta yhtä yksiselitteistä määrittelyä ei ole (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 29; Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3; Turja, 2011, s. 29). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavat luokanopettajat kuvaavat lasten osallisuutta ja sen toteutumista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, erityisesti kirjallisuuden opetuksessa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine koostuu monista osa-alueista, minkä vuoksi tarkastelen aiheen rajaamiseksi lasten osallisuuden huomiointia vain kirjallisuuden opetuksen kannalta. Kirjallisuuden opetukseen liittyy olennaisesti luettavan kirjallisuuden valinta ja sen käsittely. Tässä tutkimuksessa painottuu erityisesti kirjallisuuden valinta. Tutkimustehtäväni perusteella muodostin kaksi tutkimuskysymystä, joiden alle muodostin kyselylomaketta tehdessäni myös neljä apukysymystä. Käytin näitä apuna myös aineiston analysoinnissa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajat kuvailevat lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?

- 1.1. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mielestä lasten osallisuuteen?
- 1.2. Millainen merkitys lasten osallisuudella on äidinkielen ja kirjallisuuden op-
piaineessa?
2. Miten luokanopettajat huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa?
 - 2.1. Miten alakoulussa valitaan luettava kirjallisuus ja käsitellään luettua?
 - 2.2. Miten lasten osallisuus huomioidaan kirjallisuuden valinnassa ja sen käsit-
telystä?

6.2 Laadullinen tutkimus

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä, koska sillä ei ole omaa teoriaa tai paradigmaa eli tutkijan maailmankuvaa edustavaa perususkomusten joukkoa. Siihen ei myöskään kuulu tiettyjä periaatteita tai täysin omia metodeja tai tapoja. Ei siis ole yhtä oikeaa tapaa ajatella tai tehdä laadullista tutkimusta, vaan se on pikemminkin joukko erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Denzin & Lincoln, 2018, s. 12–13; Lichtman, 2013, s. 5, s. 15; Metsämuuronen, 2006, s. 83–84.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 22) huomauttavatkin, ettei erilaisia laadullisen tutkimuksen lähteitä saisi yhdistellä ilman kritiikkiä.

Lichtmanin (2013) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kyse sosiaalisten ilmiöiden sekä ihmisten käytöksen ja vuorovaikutuksen systemaattisesta tutkimisesta. Yksittäisten muuttujien sijaan tutkitaan kokonaisuutta, vaikkakin tutkittava joukko on yleensä pieni. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisiä tarkastellaan luonnollisissa ympäristöissä kokeellisten sijaan ja tutkija saattaa olla tutkittavien elämässä mukana. Aineistossa ja sen analyysissä painotus on verbaalisessa ja visuaalisessa kommunikaatiossa mittaamisen ja laskemisen sijaan. Tilastollisen analyysin sijaan analyysi on usein jonkinlaista luokittelua ja teemoittelu. (Lichtman, 2013, s. 4, s. 7, s. 15.)

Laadullinen tutkimus on siis moniulotteista ja joustavaa. Sille on tyypillistä induktiivinen päätely eli yksityisestä yleiseen eteneminen. (Lichtman, 2013, s. 6.) Laadullisen tutkimuksen prosessia voidaan kuvata käsitteiden *ontologia*, *epistemologia* ja *metodologia* avulla (Denzin & Lincoln, 2018, s. 16). *Ontologia* on oppia olevaisen luonteesta eli siitä, millaisia asioita voidaan tutkia. *Epistemologialla* viitataan oppiin tiedosta ja sen olemuksesta: siihen, mitä ylipäänsä voidaan tietää. *Metodologia* on puolestaan oppia tiedonhankkimisen menetelmistä. Sillä viitataan tapaan lähestyä tutkimusaihetta, ja se voidaan nähdä sääntöinä siitä, miten metodeja käytetään asetettuun tavoitteeseen pääsemiseksi. Metodien eli erityisen tutkimustekniikan valinta riippuu

siis metodologiasta. Aineiston keruu- ja analyysimetodit voidaan nähdä tutkimustulosten perusteluna eli selityksenä sille, miksi tutkimuksessa on saatu tiettyjä tuloksia (Metsämuuronen, 2006, s. 83–85; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 17–18.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen osa. Tutkijan sukupuoli ja sosioekonominen, etninen ja kulttuurinen tausta vaikuttavat tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen, yleistettävyyteen tai syy-seuraussuhteiden löytämiseen. On monia tapoja tietää ja oppia. Yleistettävyyden sijaan on tärkeämpää löytää, mitä ihmiset voisivat oppia aiheesta. (Denzin & Lincoln, 2018, s. 16–17; Lichtman, 2013, s. 14.)

Tarkastelen luokanopettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta ja sen huomioimisesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tutkimuksessani on siis piirteitä fenomenografiasta, jonka painopiste on arkiajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa tieteellisten totuuksien sijaan. Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellisuutta siten, miten jokin tietty joukko ihmisiä ymmärtää ja käsittää sen. (Ahonen, 1994, s. 114–117; Häkkinen, 1996, s. 32–33; Niikko, 2003, s. 9, s. 13, s. 15–16, s. 29.) Tavoitteena on paljastaa, miten erilaisin tavoin kyseessä olevan ilmiön voi kokea ja käsittää (Häkkinen, 1996, s. 30–33; Niikko, 2003, s. 24–25). Fenomenografisessa tutkimuksessa painotetaan usein aineistolähtöisyyttä: tarkoituksena ei ole luokitella ihmisen ajattelua tai toimintaa jonkin aikaisemman teorian perusteella muuttujiin (Ahonen, 1994, s. 122; Häkkinen, 1996, s. 40). Koska analyysin lähtökohtana on aineisto, tutkijan tulisi analyysissa asettaa sivuun omat tietonsa ja uskomuksensa aiheesta. Aikaisemmat tutkimustulokset ja ennalta annetut teoreettiset rakenteet eivät saisi vaikuttaa analyysiin. (Niikko, 2003, s. 32, s. 35.) Toisaalta Ahosen (1994, s. 122) mukaan tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa tutkimiseen joka tapauksessa. Aihepiiristä voi myös olla olemassa fenomenografista tutkimusta, jolloin käsityskategorioita ei tarvitse keksiä uudestaan, vaikka analyysi onkin lähtökohtaisesti aineistolähtöistä (Häkkinen, 1996, s. 40). Tavoitteeni on kuvata osallisuuden ilmiötä luokanopettajien ajatusten kautta. Koska osallisuutta ei ole määritelty yksiselitteisesti, ennako-oletukseni oli, että opettajilla on erilaisia näkemyksiä aiheeseen liittyen. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole selvittää tarkasti, miten opettajat käsittävät osallisuuden tai millaisia laadullisia eroja opettajien vastauksissa on. Lisäksi analyysini ei ole puhtaasti aineistolähtöistä, joten tutkimuksessani on ainoastaan viitteitä fenomenografiasta.

6.3 Sähköinen kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä

Aineisto on kerätty talvella 2019 sähköisellä kyselylomakkeella, jossa oli 14 avointa kysymystä sekä kuusi kysymystä liittyen vastaajan taustaan. Toteutin kyselyn Google Forms -työkalun avulla, ja se oli jaettu kolmeen osaan: *taustatiedot, lasten osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sekä lasten osallisuus kirjallisuuden opetuksessa*.

Kyselylomake on perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, mutta se ei ole ihmistieteissä yhtä yleinen tapa kuin esimerkiksi taloustieteessä. Paperisen kyselyn sijaan nykyään käytetään usein sähköisiä kyselyjä. Kohderyhmä ja tarkoitus vaikuttavat kyselyn muotoon. Kysely voidaan suorittaa kolmella tavalla: tutkijan ollessa läsnä aineistonkeruutilanteessa, valvojan läsnä ollessa tai itsenäisesti annettujen ohjeiden mukaan. (Valli, 2018.) Sähköisen kyselylomakkeen etuna ovat sen taloudellisuus ja nopeus. Esimerkiksi vastaaja voi vastata kyselyyn milloin vain ja missä vain, riippumatta maantieteellisestä sijainnista tai ajankohdasta. (Valli, 2018; Valli & Perkkilä, 2018.)

Kyselylomaketta muodostaessa on kiinnitettävä huomiota lomakkeen rakenteeseen ja kieleen. Kysymykset on muodostettava ja muotoiltava huolellisesti. Kysymykset eivät saa johdatella vastaajaa. Lisäksi niiden tulisi olla yksiselitteisiä. Kysymykset muodostetaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti. Onnistunut tutkimus vaatii hyvät kysymykset. Kielellisesti oikein muotoillut kysymykset helpottavat myös luettavuutta ja tekevät vastaamisesta miellyttävämpää. Lomakkeen pituutta on hyvä pohtia ennalta, sillä liian pitkä lomake voi aiheuttaa vastaajan luovuttamisen liian aikaisiin. Liiallinen pituus voi tällöin heikentää tutkimuksen luotettavuutta, jos viimeisiin kysymyksiin vastataan pohtimatta vastausta. (Valli, 2018.)

Sähköistä kyselylomaketta muodostaessa on hyvä pohtia myös lomakkeen teknistä toimivuutta, koska sähköisiin kyselyihin vastataan usein tietokoneen lisäksi myös mobiililaitteilla. Tämän vuoksi on tärkeää varmistaa, että lomake toimii ja on helposti vastattava kaikissa laitteissa: esimerkiksi liian pitkä lomake ei mahdu kunnolla pienelle ruudulle. Lomake kannattaa siis testata ennen varsinaista aineistonkeruuta, koska lomakkeen toimivuus vaikuttaa tulosten luotettavuuteen ja raportointiin. (Valli & Perkkilä, 2018.)

Kyselyn alussa on usein taustakysymyksiä, jotka auttavat vastajaa virittäytymään aiheeseen ennen varsinaisia kysymyksiä. Kyselylomakkeen alussa kannattaa olla helppoja aiheeseen johdattavia kysymyksiä. Loppuun on hyvä sijoittaa muutamia helppoja kysymyksiä, jotta vastaaja

jaksaisi vastata kaikkiin kysymyksiin. Sekä kysymykset että vastausvaihtoehdot on hyvä esittää vastaajalle henkilökohtaisessa muodossa, jotta vastaaja kokisi hänen vastauksillaan olevan merkitystä. Avointen kysymysten avulla voidaan selvittää vastaajan mielipide perusteellisesti. Avomien vastausten kautta voi myös ilmetä asioita, joita tutkija ei ole ajatellut. Toisaalta vastaukset voivat olla aiheen vierestä tai epämääräisiä tai pintapuolisia. (Valli, 2018.)

Sähköisen kyselyn taloudellisuuden ja nopeuden lisäksi se voi myös vähentää tutkijan omia työvaiheita, koska aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa. Aineistoa ei siis tarvitse erikseen syöttää tai litteroida sähköiseen muotoon. Vastaajan vastaukset pysyvät hänen antamassaan muodossa eikä lyöntivirheitä tule. Tämä parantaa aineiston luotettavuutta. (Valli & Perkkilä, 2018.) Sähköisessä kyselyssä voidaan myös varmistaa, että kaikkiin kysymyksiin vastataan. Lomake voidaan rakentaa niin, että lomakkeella eteneminen onnistuu vain vastaamalla pakollisiin kysymyksiin. Näin jokaiselta vastaajalta saadaan vastaus kysymykseen. Toisaalta kysymysten pakollisuus voi myös turhauttaa vastaajaa. (Valli, 2018.)

Sähköisissä kyselyissä voidaan käyttää hyödyksi sosiaalista mediaa, joka voi olla tutkimuksen väline, kohde tai paikka. Sosiaalinen media toimii välineenä, kun verkkokysely laitetaan sosiaalisen median alustalle. Tällöin tutkija ei valikoi vastaajia yksilökohtaisesti, vaan kyselyyn voi vastata kuka tahansa. Aineisto voi kuitenkin olla valikoitunut, kun tutkimukseen ovat vastanneet vapaasti he, jotka haluavat. Tämä voi rajata esimerkiksi tiettyjä ihmisryhmiä pois. Toisaalta sosiaalisen median avulla voidaan tavoittaa samansuuntaisista aihepiireistä kiinnostuneita ihmisiä, jolloin tutkijan ei varsinaisesti tarvitse etsiä sopivia informantteja. Sosiaalisen median kautta vastauksia saattaa saada nopeasti paljon, mutta toisaalta vastausprosentti voi jäädä tietyissä ryhmissä myös pieneksi. Yleensä nuoret vastaavat verkkokyselyihin innokkaammin (Valli & Perkkilä, 2018.)

Muodostin kyselylomakkeen Google Forms -työkalulla edellä kuvattuja ohjeita hyödyntäen. Jaoin lomakkeen kolmeen osaan: taustatiedot, lasten osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opintoaineissa sekä lasten osallisuus kirjallisuuden opetuksessa. Hyödynsin jaossa tutkimuskysymyksiäni. Apukysymysten avulla muodostin yhteensä 14 avointa kysymystä liittyen lasten osallisuuteen ja sen huomiointiin. Lomake on liitteenä 1, ja se eroaa alkuperäisestä lomakkeesta vain asettelultaan. Pakolliset kysymykset on merkitty *-merkillä. Varsinaisessa lomakkeessa taustatietoihin liittyvät kysymykset olivat samalla sivulla, ja muuten kysymykset ja ohjeistukset olivat jokainen omalla sivullaan. Aineistonkeruun onnistumista ja aineiston laatua arvioin tarkemmin luvussa 9.

6.3.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Kysely oli suunnattu luokanopettajille, jotka opettivat aineistonkeruuhetkellä tai olivat opettaneet viime aikoina äidinkieltä ja kirjallisuutta alakoulussa. Jaoin linkin lomakkeeseen sekä Facebookissa *Alakoulun aarreaitta*- ja *al-ku-o-pet-ta-jat*-ryhmille että *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumille* #SOKF. Jaoin kyselylomakkeen myös tuttavapiirini luokanopettajille.

Alakoulun aarreaitta on Facebookissa toimiva suljettu ryhmä, joka on perustettu vuonna 2013. Sitä kuvataan ”opettajien ja kasvatustieteen toimijoiden aktiiviseksi yhteisöksi ja virtuaaliseksi opehuoneeksi”, ja helmikuussa 2019 ryhmässä oli 35 778 jäsentä. (Alakoulun aarreaitta, n.d.) *Al-ku-o-pet-ta-jat* on myös suljettu ryhmä Facebookissa. Siinä oli helmikuussa 2019 jäseniä 13 593, ja ryhmä on perustettu vuonna 2011. Ylläpitäjien mukaan ryhmä on ”idea- ja ajatusrikas FB-ryhmä innokkaille al-ku-o-pet-ta-jil-le”. (al-ku-o-pet-ta-jat, n.d.) *Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi* puolestaan on julkinen ryhmä, joka on luotu vuonna 2015. Siinä oli maaliskuussa 2019 jäseniä 13 914, mutta ryhmässä julkaistut päivitykset ovat julkisia myös ryhmään kuulumattomille. (Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF, n.d.)

Kyselyyn vastasi kymmenen (10) luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Kaikki vastanneet olivat naisia, ja heidän opetusalan työkokemuksensa vaihteli alle viidestä vuodesta yli 20 vuoteen. Jokainen vastaaja ilmoitti opettavansa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääristä suomen kieltä ja kirjallisuutta. Kahdeksalla vastaajalla ei ollut äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä erikoistumisopintoja. Yksi vastaaja oli suorittamassa suomi toisena kielenä -opintoja, ja yhdellä oli äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys. Vastaajien taustatiedoilla ja vastauksilla ei ollut merkittäviä yhteyksiä, minkä vuoksi en yksilöi vastaajia tarkemmin. Vastaajiin viitataan tuloksissa numeroidulla tunnuksella, jonka edessä on sana luokanopettaja tai lyhenne LO (esimerkiksi luokanopettaja1=LO1). Liitteessä kaksi (2) on esitetty kuvioina vastaajien opettama vuosiluokka (kuvio 10), opetusalan työkokemus vuosina (kuvio 11) ja työskentelymaakunta (kuvio 12).

6.4 Laadullinen sisällönanalyysi analyyssimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen analyyssitapoja on erilaisia. Kaikissa tavoissa on olennaista, ettei kaikkea mahdollista kiinnostavaa ole mahdollista tutkia aineistosta. Tutkijan on osattava rajattava tutkittava ilmiö ja kerrottava siitä kaikki olennainen. Varsinaista analyysia voidaan kuvata luokitteluna, teemoitteluna tai tyyppittelyä. Tarkoituksena on järjestää aineisto sellaiseen muotoon,

että siitä voidaan kirjoittaa yhteenveto. Laadullisen analyysin yhteydessä käytetään usein käsitteitä induktiivinen ja deduktiivinen analyysi, joilla viitataan päättelyn etenemiseen. Induktiivisessa analyysissä päättely etenee yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessä yleisestä yksittäiseen. Kolmantena päättelymuotona voidaan pitää abduktiivista päättelyä, jossa havaintojen tekoa ohjaa jokin johtojatous. Parempi tapa kuvata analyysin tekoa voi kuitenkin olla jako aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen (teoriaohjaavaan) ja teorialähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104–109.)

Eskolan (2018) mukaan aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on pyrkiä rakentamaan teoria aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä puolestaan on teoreettisia kytkeitä, mutta analyysi ei ole suoraan teorialähtöinen. Analyysia voi myös tehdä teorialähtöisesti, jolloin empiiristä aineistoa analysoidaan mitattavaan muotoon muutetun teorian pohjalta. Jos tutkijalla ei kuitenkaan ole yhtä yksittäistä teoriaa, tutkittavan ilmiön voi jakaa useaan osaan ja tarkastella näitä erikseen. Tutkijalla voi olla useita pieniä teorioita, jolloin aineistoa käsitellään aineistotai ilmiöpohjaisesti. Erilaiset teoriat ja käsitteet ovat silloin tulkintakehyksiä, joiden avulla aineistoa ja ilmiötä on mahdollista tulkita. Teoriaan tutustuminen ohjaa aineistonhankintaa ja analyysia, mutta aineistoa ei myöskään ylitulkita teorian pohjalta. Eskolan mukaan laadullisesta aineistosta saadaan harvoin niin selkeitä tuloksia, että ne voitaisiin esittää ilman viittauksia teoriaan tai aiempiin tuloksiin. Pelkästään uusien tulosten esittämisen sijaan on syytä keskustella myös aiempien kirjoittajien kanssa. Parhaimmillaan tutkija keskustelee aikaisemman tutkimuksen, teorian ja oman aineistonsa kanssa. (Eskola, 2018.)

Sisällönanalyysia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä, mutta sitä voidaan tehdä myös määrällisesti. Sisällönanalyysin voidaan ajatella olevan yksittäinen metodi tai väljä teoreettinen viitekehys, ja sen toteuttamistapoja on erilaisia. Sisällönanalyysia voi tehdä edellä mainitun jaon mukaisesti aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia on käytännössä mahdotonta tehdä puhtaasti, koska tuloksiin vaikuttavat aina esimerkiksi tutkijan asettama tutkimusasetelma, valitut menetelmät ja käytetyt käsitteet. Tutkijan omien ennakkokäsitysten ja aiemman tiedon vaikutusta analyysiin on vaikea kontrolloida. Teoriasidonnainen (tai teoriaohjaava) sisällönanalyysi pyrkii ratkaisemaan tämän ongelman: teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu täysin teoriaan. Aikaisempi tieto siis vaikuttaa analyysiin ja sen tuloksiin. Tarkoituksena ei ole testata aikaisempaa teoriaa toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, joka on tyypillistä luonnontieteelliselle tutkimukselle. Tällöin jokin valmis teoria tai malli ohjaa analyysin muodostumista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–112.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122–127) kuvaavat aineistolähtöistä sisällönanalyysia seuraavien vaiheiden kautta:

1. aineiston litterointi
2. aineiston lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen
4. pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. pelkistettyjen ilmausten ryhmittely/yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
7. alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen
8. pääluokkien tai yhdistävän luokan muodostaminen sekä kokoavan käsitteen muodostaminen

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on karkeasti jaoteltuna kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäisenä aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toisena pelkistetyt ilmaukset klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmantena aineisto abstrahoidaan eli siitä luodaan teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman, 1994, s. 10–12; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan etenee aluksi aineistolähtöisen analyysin tavoin aineiston ehdoilla. Abstrahoinnissa teoreettisia käsitteitä ei kuitenkaan luoda aineistosta, vaan ne tuodaan valmiina jo olemassa olevasta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133.)

6.5 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Hyödynsin analyysissa sekä aineistolähtöistä että teoriasidonnaista sisällönanalyysia edellä kuvatun kaltaisesti. Puhdas aineistolähtöinen analyysi ei ollut mahdollista, koska olin ennen kyselylomakkeen luomista ja aineiston analyysia tutustunut aiheeseen liittyvään teoriaan jo sekä kandidaatintyössäni että lukemalla muuta aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Muodostin myös kyselylomakkeen aiempaan aiheeseen liittyvän tutkimuksen pohjalta, vaikka en käyttänyt apuna mitään yksittäistä teoriaa. Teoreettinen viitekehýkseni ohjasi siis aineiston analyysia toimien minulle tulkintakehýksenä (Eskola, 2018). Abstrahointivaiheessa empiiristä aineistoa ei kuitenkaan liitetty teoriasidonnaisen sisällönanalyysin mukaisesti suoraan mihinkään tiettyyn teoriaan, koska analyysiani ei ohjannut mikään yksittäinen teoria.

Ennen analyysin aloittamista kerätty aineisto on litteroitava kirjalliseen muotoon ja on valittava analyysiyksikkö, jonka perusteella aineistoa tarkastellaan. Se voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Valintaa ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104–105, s. 122.) Koska aineistoni oli jo valmiiksi sähköisessä muodossa, sitä ei tarvinnut litteroida. Aineistoni vastausten laatu oli vaihteleva yksittäisistä sanoista pitkiin useamman virkkeen kappaleisiin, minkä vuoksi valitsin analyysiyksikökseni ajatuskokonaisuuden. Tulostin yksittäisten vastaajien vastaukset erilleen, ja kopioin kaikki vastaukset myös kysymyksittäin erilliseen tiedostoon.

Aloitin analyysin lukemalla aineiston monta kertaa läpi. Luin aineistoa sekä vastaaja kerrallaan että kysymys kerrallaan. Kun aineisto oli jo tuttu, alleviivasin aineistosta tutkimustehtäväni kannalta merkityksellisiä asioita. Vastauksen alkuperäisestä pituudesta riippuen nämä alleviivaukset olivat joko yhden sanan mittaisia tai kokonaisia virkkeitä. Alleviivaamisen jälkeen pelkistin alleviivattujen kohtien sisällön. Tässä vaiheessa käsittelin jokaista vastausta ja jokaista lomakkeen kysymystä vielä toisistaan erillisinä. Pelkistämisen jälkeen listasin pelkistetyt ilmaukset alkuperäisten ilmausten alle kysymyksittäin. Annoin jokaiselle vastaajalle yksilöllisen värikoodin helpottaakseni palaamista alkuperäiseen aineistoon. Yksittäisen vastaajan pelkistetyt vastaukset olivat siis tietyn värisiä. Tämän jälkeen listasin pelkät pelkistetyt ilmaukset kysymyksittäin eri tiedostoon.

Käsittelin pelkistetyt ilmaukset kysymys kerrallaan, ja etsin ilmauksista samankaltaisia ja erilaisia ilmauksia. Koska jokaisella vastaajalla oli oma värikoodinsa, kokosin samanlaiset ilmaukset niiden sisältöjä lyhyesti kuvaavan apuotsikon alle tietyn värin sijaan. Näistä muodostui alaluokkia. Seuraavaksi taulukoin uudessa tiedostossa alaluokat, joista muodostin yläluokkia. Tähän asti käsittelin aineistoa kysymys kerrallaan. Eri kysymysten vastaukset kuitenkin ristesivät toistensa kanssa, joten kokosin taulukot kahteen erilliseen tiedostoon yläotsikoiden alle seuraavasti:

- Tiedosto 1: *Mitä osallisuus on?, Mitkä tekijät vaikuttavat osallisuuteen?, Osallisuuden merkitys äidinkielessä*
- Tiedosto 2: *Miten huomioidaan kirjallisuuden opetuksessa?, Kirjallisuuden valinta, Kirjallisuuden käsittely*

Koska kyselylomake oli jo valmiiksi jaoteltu tutkimuskysymysteni mukaan, yllä nähtävä jako noudatti myös tutkimuskysymyksiäni. Tiedostoon 1 kootut vastaukset liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja tiedostoon 2 kootut vastaukset toiseen tutkimuskysymykseeni.

Näissä kahdessa tiedostossa yhdistin yläluokat pääluokiksi ja kokosin yhdistävät luokat. Yhdistävät luokat vastasivat lopulta teorian pohjalta muodostetun kyselylomakkeen kysymysten aihepiirejä.

Alla on esitetty esimerkkinä taulukoina (1–3) yhdistävän luokan *osallisuuden merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa* muodostuminen. Alkuperäiset ilmaukset ovat vastauksia kysymykseen ”millainen merkitys lasten osallisuudella on mielestäsi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa”. Alkuperäisillä ilmauksilla tarkoitan tässä alleviivaamiani tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä asioita, en alkuperäisiä vastauksia kokonaisuudessaan. Mahdolliset kirjoitusvirheet alkuperäisissä ilmauksissa ovat vastaajien. Taulukoissa on nähtävissä osallisuuden merkitystä koskevan kysymyksen käsittely edellä kuvatulla tavalla. Ainoa taulukoista pois jätetty vaihe on apuotsikoiden alle kerääminen. Käsittelen tutkimustuloksia tarkemmin luvuissa 7 ja 8.

Taulukko 1. Alkuperäisten ilmaisujen pelkistäminen

Alkuperäiset ilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut (värikoodi vastaajan mukaan)
<i>Kasvattaa lasten luottamusta, motivaatiota ja tukee innostusta koulutyöhön</i>	luottamus koulutyöhön motivaatio koulutyöhön innostus koulutyöhön
<i>tärkeää mm. motivaation takia</i>	motivaatio
<i>Oppilaiden motivoituminen omaan oppimiseen.</i>	motivoituminen oppimiseen
<i>lapset motivoituvat ja siten sitoutuvat paremmin aineen opiskeluun</i>	motivaatio parempi sitoutuminen opiskeluun
<i>vahvistaa lasten vuorovaikutusta sekä oppimisen motivaatiota</i> <i>Oppilaat sitä kiinnostuneempia, mitä enemmän osallisuuden kokemuksia</i>	oppimisen motivaatio lasten vuorovaikutus kiinnostus
<i>tärkeä motivaattori kaikessa oppimisessa</i>	motivoi kaikessa oppimisessa
<i>oppimisen perusta</i> <i>Motivaatio merkittävästi suurempi silloin, kun saa valita</i>	oppimisen perusta motivaatio

<i>koko oppiaineen idea.</i> <i>Näin lapset luovat kielellisen identiteetin ja kokevat olevansa aktiivisia toimijoita ja saavat iloa äidinkielestään</i>	koko oppiaineen idea ilon saaminen kielellisen identiteetin luominen kokemus toimijuudesta
<i>Suuri merkitys olla osallisena ryhmää, olla tuottamassa</i>	kokemus osallisuudesta ryhmässä
<i>ilman osallisuutta ei voida opettaa ops mukaisesti</i>	ilman osallisuutta ei voi opettaa opetus- suunnitelman mukaisesti

Taulukko 2. Ala- ja yläluokkien muodostaminen

Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokat	Yläluokat
luottamus koulutyöhön	kasvattaa luottamusta	oppilaan oppiminen
motivaatio koulutyöhön motivaatio motivoituminen oppimiseen motivaatio oppimisen motivaatio motivoi kaikessa oppimisessa motivaatio	lisää motivaatiota	
parempi sitoutuminen opiskeluun	lisää sitoutumista opiskeluun	
innostus koulutyöhön ilon saaminen kiinnostus	tukee innostusta ja iloa	
kielellisen identiteetin luominen	kielellisen identiteetin luominen	
kokemus toimijuudesta	kokemus toimijuudesta	kokemus osallisuudesta
kokemus osallisuudesta ryhmässä	osallisuuden kokemus ryhmässä	
lasten vuorovaikutus	vahvistaa vuorovaikutusta	vuorovaikutuksen vahvistuminen
koko oppiaineen idea oppimisen perusta	oppiaineen perusta	oppiaineen perusta
ilman osallisuutta ei voi opettaa opetus- suunnitelman mukaisesti	opetussuunnitelma velvoittaa	

Taulukko 3. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi ja yhdistävän luokan muodostaminen

Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
oppilaan oppiminen	oppilaan oppimisen tukeminen	Lasten osallisuuden merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa
kokemus osallisuudesta		
vuorovaikutuksen vahvistuminen		
oppiaineen perusta	oppiaineen perusta	

7 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset. Tutkimustehtäväni oli selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sekä sen huomioinnista kirjallisuuden opetuksessa. Etsin aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiini, joiden apuna käytin apukysymyksiä:

1. Miten luokanopettajat kuvailevat lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?
 - 1.1. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mielestä lasten osallisuuteen?
 - 1.2. Millainen merkitys lasten osallisuudella on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?
2. Miten luokanopettajat huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa?
 - 2.1. Miten alakoulussa valitaan luettava kirjallisuus ja käsitellään luettua?
 - 2.2. Miten lasten osallisuus huomioidaan kirjallisuuden valinnassa ja sen käsiteltyssä?

Aineiston keräämiseen käytetyn kyselylomakkeen muodostin tutkimus- ja apukysymysten pohjalta. Analyysitapa on esitelty tarkemmin luvussa 6. Tulokset jakaantuvat kahteen osaan tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelen lasten osallisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Toisessa osassa tarkastelen lasten osallisuuden huomiointia kirjallisuuden opetuksessa. Sitaattilainat opettajien vastauksista ovat alkuperäisessä muodossaan kirjoitusvirheineen. Jos olen jättänyt sitaatista jotain epäolennaista pois, olen merkinnyt sen kahdella ajatusviivalla. Opettajiin viitataan luokanopettaja[numero]- tai LO[numero]-tunnuksilla (esim. luokanopettaja1=LO1). Tulosten esittelyssä olen **lihavoanut** pääluokkien nimet ja *kursivoanut* yläluokkien nimet. Myös kyselylomakkeen kysymykset on kursivoitu.

7.1 Lasten osallisuus opettajien kuvailemana ja siihen vaikuttavat tekijät

Kyselylomakkeella kysyttiin luokanopettajilta, *mitä heidän mielestään käsite osallisuus tarkoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Nämä vastaukset voidaan jakaa neljään pääluokkaan: **lasten mahdollisuus valita ja vaikuttaa, lasten aktiivinen toimijuus, lapsilähtöinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä yhteisöllisyyden kokemus**.



Kuvio 3. Lasten osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

Lasten mahdollisuus valita ja vaikuttaa ilmeni opettajien vastauksissa valinnanmahdollisuuksien, vaikuttamismahdollisuuksien ja lasten omien oppimateriaalien kautta. *Valinnanmahdollisuuksiin* liittyivät valinnanvapaus kirjoittaessa, vapaus valita luettavaa ja yleisesti lasten valinnanmahdollisuudet. Nämä ilmenivät viiden opettajan vastauksissa. Valinnanvapauden kirjoittaessa toi ilmi kaksi opettajaa: toisen mukaan oppilaat saavat valita aiheen mahdollisimman itsenäisesti (LO10) ja toisen mukaan oppilaat saavat kirjoittaa tehtävänannon puitteissa, mitä haluavat (LO1). Yksi opettaja (LO8) mainitsi osallisuuden olevan sitä, että lapsille annetaan valinnanmahdollisuuksia, mutta hän ei tarkentanut, missä asioissa ja miten. Neljän opettajan mukaan lasten osallisuus on myös oppilaiden vapautta valita luettavaa itse. *Vaikuttamismahdollisuudet* tulivat ilmi yhdessä vastauksessa. Kyseisen opettajan (LO6) mukaan osallisuutta on lapsen mahdollisuus vaikuttaa luettavaan materiaaliin myös koko luokan tasolla. Kaksi opettajaa nosti esiin *lasten omat oppimateriaalit* eli lapsella on mahdollisuus valita itselleen sopivaa ja itseään kiinnostavaa materiaalia tai tuottaa ja tuoda materiaalia käsiteltäväksi.

Lasten aktiivinen toimijuus ilmeni kuudessa vastauksessa. Kolme opettajaa määritteli suoraan osallisuuden tarkoittavan *lasten aktiivista toimijuutta*. Vastauksissaan opettajat sanoivat osallisuuden olevan sitä, että lapset ovat aktiivisia toimijoita tai aktiivisia osia tai jäseniä oppitun-

neilla ja opetustilanteissa. Viidessä vastauksessa tuotiin esille myös *lasten osallistuminen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin*. Kaksi opettajaa toi esille lasten osallistumisen oman oppimisensa ja opetuksen suunnitteluun:

” – – Oppilaat asettaa omia tavoitteita, ope ja oppilaat pohtivat yhdessä, miten opsin tavoitteet saavutetaan. (Esim. Työtapojen valinta) – – Säännöllinen kummiyhteistyö, jossa pyritään ottamaan oppilaat jo suunnitteluvaiheessa mukaan toimintaan. – –.” (LO9.)

”Osallisuus tarkoittaa sitä, että oppilailla on mahdollista osallistua tuntien suunnitteluun – –.” (LO7.)

Neljässä vastauksessa mainittiin oppilaan osallistuminen oppimisen ja opetuksen toteutukseen. Vastauksissa korostettiin lapsen aktiivista roolia: opettajat käyttivät esimerkiksi ilmaisuja ”olla mukana” (LO1) ja ”osallistua oppimiseen ja haluta aktiivisesti oppia uutta” (LO5). Yhdessä vastauksessa mainittiin myös oppilaalla olevan mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten hän näyttää osaamistaan (LO6). Kaksi opettajaa toi vastauksissaan esille lasten osallisuuden draaman opetuksessa ja sen toteutuksessa:

”Osallisuutta tapahtuu eniten draamassa, jolloin koko toiminta rakentuu oppilaiden osallisuuden varassa.” (LO7.)

”Ilmaisutaidon osuus suoritetaan meidän luokassa pääasiassa oppilaiden vetämien leikkien ja tehtävien kautta. Joka viikko noin 1 oppitunti käytetään oppilas-vastuuryhmien järjestämään ohjelmaan. – – Oppilaat saavat itse ideoida ja päättää, mitä omalla vastuu vuorollaan vetävät toisille oppilaille.” (LO9.)

Lapsilähtöinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi on lähellä edellistä pääluokkaa. Vastauksissa kuitenkin korostui oppilaiden aktiivisen roolin sijaan enemmän opettajan rooli lapsen ja hänen tarpeidensa huomioijana. Yhden opettajan (LO3) mukaan osallisuus on esimerkiksi lapsia motivoivien välineiden tai aiheiden käyttämistä eli *motivaation huomioimista*. Kahdessa vastauksessa mainittiin *oppilaiden huomioiminen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa*:

”[Osallisuus on] OPPILAIDEN ottamista mukaan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.” (LO4.)

” – – opetus lähtee oppilaiden tarpeista ja tunnit suunnitellaan niin, että oppilaat osallistuvat opetukseen – –.” (LO5.)

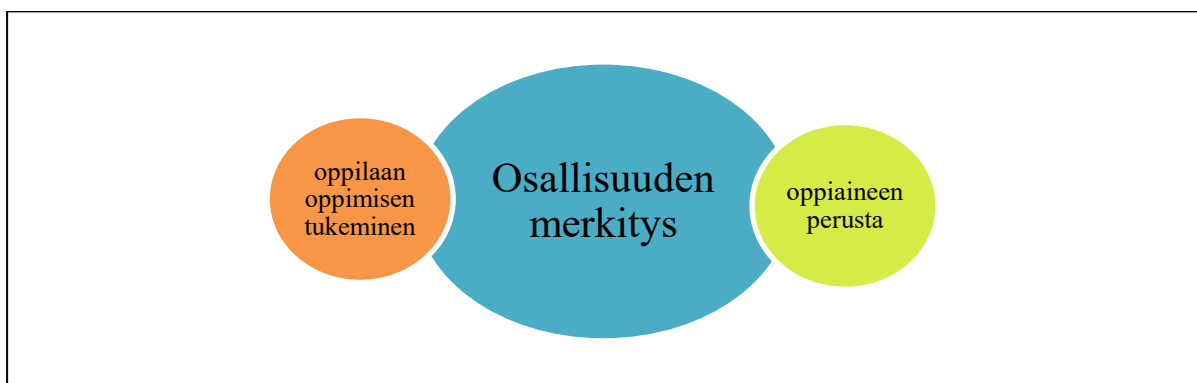
Huomionarvoista on, että LO5 mainitsi vastauksessaan sekä lapsilähtöisen opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin että lapsen aktiivisen toimijuuden. Pääluokat olivat siis lähellä toisiaan.

Osallisuuden **yhteisöllisyyden kokemuksena** toi esiin kaksi opettajaa. Toisen opettajan (LO7) mukaan osallisuus on oppilaan aktiivisen toimijuuden lisäksi yhteisöllisyyden ja vaikuttamisen mahdollisuuden kokemista. Hänen mukaansa lapset saavat tällaisia kokemuksia monenlaisissa ryhmätilanteissa, kuten yhteisissä lukuhetkissä ja uuden asian opetuskeskusteluissa. Toinen vastaaja määritteli osallisuuden myös kokonaisuuden osana olemiseksi:

”Samalla se tarkoittaa olla osana kokonaisuutta, kuunnella, keskustella, tehdä draamaa, tuottaa ryhmässä jne.” (LO8.)

Opettajia pyydettiin myös kertomaan, *millainen merkitys lasten osallisuudella on heidän mielestään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Vastausten perusteella osallisuuden merkitys näyttäytyy oppiaineen perustana ja oppilaan oppimisen tukemisena. Kolme opettajaa määritteli osallisuuden **oppiaineen** tai **oppimisen perustaksi** mainitsemalla osallisuuden olevan oppimisen perusta tai koko oppiaineen idea. Heistä yhden mukaan ilman osallisuutta ei voi opettaa opetussuunnitelman mukaisesti (LO5).

Muut osallisuuden merkitystä koskevat vastaukset liittyivät **oppilaan oppimisen tukemiseen**. Opettajien kuvaileman mukaan osallisuus kasvattaa luottamusta, lisää motivaatiota, tukee innostusta ja iloa sekä lisää sitoutumista opiskeluun. Se myös auttaa kielellisen identiteetin luomisessa, tarjoaa kokemuksen toimijuudesta ja osallisuudesta ryhmässä sekä vahvistaa vuorovaikutusta.



Kuvio 4. Osallisuuden merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

7.1.1 Osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin kertomaan, *mitkä tekijät edistävät ja mitkä estävät lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Opettajia pyydettiin myös nimeämään *merkittävin/merkittävimmät edistävät ja estävät tekijät*. Alla on esitetty kuviona osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden jako pääluokkiin.



Kuvio 5. Osallisuuteen vaikuttavat tekijät

Opettajien mukaan **osallisuutta edistävät tekijät** voidaan jaotella kahteen pääluokkaan, jotka ovat oppimisympäristöön liittyvät tekijät ja muut tekijät. **Oppimisympäristöön liittyvät tekijät** jakaantuvat edelleen fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin sekä pedagogisiin ja didaktisiin tekijöihin.

Fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät tekijät ilmenivät kahden opettajan vastauksissa. Molemmat nimesivät kirjaston ja sen käyttämisen osallisuutta edistäväksi tekijäksi. *Sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön liittyvät tekijät* nosti esiin viisi opettajaa. Nämä tekijät jakaantuivat vielä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin yläluokkiin. Edistävinä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvinä tekijöinä nähtiin opettajan läsnäolo, lasten aito kuunteleminen ja keskustelu oppilaiden kanssa. Ilmapiirin nosti esiin kaksi vastaajaa. Toisen mukaan osallisuutta edistävät turvallinen ilmapiiri ja positiivinen palaute (LO7). Toinen toi esille ilmapiirin sallivuuden: hänen luokassaan on tilaa luovuudelle ja mielikuvitukselle (LO10).

Opettajien edistäviä tekijöitä koskevissa vastauksissa nousi esille useita *pedagogiseen ja didaktiseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä*. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi monipuolisten materiaalien saatavuus ja käyttö sekä erityisesti toiminnalliset ja yhteisölliset työtavat. Pedagogiseen ja didaktiseen oppimisympäristöön liittyen opettajan ammattitaito nähtiin yhtenä merkittävänä osallisuutta edistävänä tekijänä. Opettajan ammattitaito ja rooli nousi esille aineistossa vähintään kerran kaikkien opettajien vastauksissa, ja siihen liittyviä asioita mainittiin suoraan viidessä edistäviin tekijöihin liittyvässä vastauksessa. Vastauksissa nostettiin esiin opettajan pedagoginen osaaminen ja ammattitaito, opettajan rohkeus ja asenne sekä täydennyskoulutus. Kyseiset viisi opettajaa nimesivät opettajaan liittyvät tekijät merkittävimiksi osallisuutta edistäviksi tekijöiksi, kun heitä pyydettiin nimeämään *merkittävin tai merkittävimmät edistävät tekijät*. Opettajan ammattitaidon ja rohkeuden lisäksi merkittävimiksi osallisuutta edistäviksi tekijöiksi nimettiin valinnanvapaus, lasten aito kuunteleminen ja rajatut valikoimat.

Muita pedagogiseen ja didaktiseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä olivat opetuksen suunnittelu, opetussuunnitelman vapaus ja lapsilähtöisyys. Kaksi opettajaa mainitsi opetuksen suunnittelun:

”Opettajan täytyy strukturoida opetus hyvin, mutta samalla luoda oppilaille mahdollisuudet vaikuttaa. Jos ei aina tavoitteisiin niin ainakin sisäöltöihin,” (LO8.)

”Suunnitteluun varattu riittävästi aikaa, — open pitää olla sisäistänyt opsin tavoitteet —.” (LO9.)

Opetuksen suunnitteluun liittyivät myös eriyttäminen ja opetusmuoto: yksi opettaja (LO1) kertoi valmistelewansa tehtävät taitotasojen mukaan, jotta oppilaat saisivat sekä onnistumisen kokemuksia että haasteita. Toinen opettaja (LO9) mainitsi yhteisopettajuuden edistävän osallisuuden toteutumista. Opetussuunnitelman vapaus ja lapsilähtöisyys mainittiin kerran eri opettajien vastauksissa. Toisen mukaan osallisuutta edistää opetussuunnitelman antama vapaus toteuttaa sekä laaja-alaisia tavoitteita että opetusta toiminnallisesti, koska oppisisältöjä ei ole rajattu tarkasti (LO5). Toisen mukaan lasten osallisuutta edistää lapsilähtöisyys, sillä etenkin kirjallisuuden opetuksessa oppiminen alkaa lasten tarpeista ja mielenkiinnon kohteista (LO10).

Oppimisympäristöön liittymättömät, mutta osallisuutta edistävät tekijät muodostavat pääluokan **muut tekijät**. Kyseiseen luokkaan kuuluvat yksittäisten opettajien vastaukset *valinnanvapaus, nopea reagointi ja rajatut vaihtoehdot*. Valinnanvapauden maininnut opettaja (LO2) tarkensi vastaustaan rajaamalla valinnanvapauden tiettyyn rajaan saakka. Nopean reagoinnin maininnut

opettaja (LO9) ei tarkentanut vastaustaan. Rajattuja vaihtoehtoja osallisuutta edistävänä tekijänä luokanopettaja10 perusteli seuraavasti:

”Vaikka itse tehdyt valinnat ovat tärkeitä, valikoimaa on hyvä rajata jollain tavalla (tekstien otsikot, lukudiplomit). Rajaamattomat vaihtoehdot yleensä latistavat omatoimisuutta ja sen myötä osallisuutta.”

Opettajien mukaan **lasten osallisuutta estävät tekijät** voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan: opetukseen liittyviin syihin, oppilaisiin liittyviin syihin ja asenteisiin. **Opetukseen liittyviin syihin** kuuluvat opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät syyt sekä lapsen edun unohtaminen. Osallisuutta estävinä *opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvinä tekijöinä* nähtiin neljä erilaista tekijää. Kolme opettajaa toi esiin opettajajohtoisuuden estävän lasten osallisuutta. Myös kolmen opettajan vastauksissa estävänä tekijänä mainittiin suunnittelun puute. Kaksi opettajaa nimesi oppikirjaan sitoutumisen estäväksi tekijäksi. Toinen heistä mainitsi myös pitkäjänteisen suunnittelun puutteen (LO4). Kolmannen opettajan mukaan lasten osallisuutta estää vain hiljaisen työskentelyn painottaminen. Hänen mukaansa ”tarvitaan ryhmää/luokkaa, jossa reflektoida” (LO8). Opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviin tekijöihin kuuluvat myös haastavat sisällöt ja ainejakoisuus. Molemmat mainittiin aineistossa kerran eri opettajien vastauksissa. Haastavana ja osallisuutta estävänä sisältönä luokanopettaja5 koki kieliopin:

”Kielioppiosiot ovat laajat ja haastavat, mutta joskin myös olennaisia mielestäni...”

Myös *lapsen edun unohtaminen* nähtiin osallisuutta estävänä tekijänä. Opettajien vastauksissa tämä näkyi mainintoina oppilaiden ja heidän ajatustensa huomiotta jättämisestä ja nopeasta etenemistahdistista. Myös opetuksen tasapäistäminen nostettiin esiin:

” – – ei anneta lapselle tilaa suorittaa tehtävää omaan tahtiin tai ei anneta tarpeeksi haastavia tehtäviä ts. roikotetaan kaikkia samalla taitotasolla.” (LO1.)

Osallisuutta estävinä tekijöinä nähtiin myös **oppilaisiin liittyvät syyt**. Esiin nostettiin oppilaan luonteeseen ja temperamenttiin, oppilasmäärään ja oppilaan käytökseen liittyviä syitä. Luokanopettaja2 mainitsi monen olevan jo kouluun tullessaan arkoja ilmaisemaan omia mielipiteitään tai tuottamaan omaa. LO4:n mielestä suuri oppilasmäärä rajoittaa lasten osallistamista. LO3 nosti esiin oppilaittensa passiivisuuden ja pelleilyn osallisuutta estävänä tekijänä:

”Oppilaani ovat melko passiivisia ja aktiivisten esittämät ajatukset ovat usein enemmän pelleilyä kuin asiallisia.”

Kahden luokanopettajan mukaan **asenteet** estävät lasten osallisuutta. Toinen heistä (LO6) nimesi estäviksi tekijöiksi pelon kokeilla uutta, muutosvastaisuuden ja jämähtämisen ”vanhoihin opetusmenetelmiin” (lainausmerkit opettajan). Muutosvastaisuudelle hän antoi mahdolliseksi syyksi uuden opetussuunnitelman vaatimusten aiheuttaman epävarmuuden. Toinen opettaja (LO4) nosti esiin vanhoissa tavoissa pysymisen, ”näin on ennenkin tehty-mentaliteetin”, sekä työyhteisön ”perinteisyyden” (lainausmerkit opettajan).

Opettajilta pyydettiin myös nimeämään *merkittävin tai merkittävimmät osallisuutta estävät tekijät*. Hajonta vastauksissa oli suurempaa kuin merkittävimpien edistävien tekijöiden kohdalla. Opettajien vastaukset liittyivät edellä olevien pääluokkien tavoin opetukseen, oppilaisiin tai asenteisiin: opettajat viittasivat suunnittelun puutteeseen, muutosvastaisuuteen, haastaviin sisältöihin sekä oppilaan arkuuteen ja turvattomaan oloon. Mitään yksittäistä merkittävää syytä vastauksista ei noussut esiin.

Opettajilta kysyttiin myös, *millaisiksi he kokevat omien oppilaittensa mahdollisuudet osallisuuteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Samalla kysyttiin myös, *mitkä asiat vaikuttavat mahdollisuuksiin*. Osassa vastauksista vaikuttavat tekijät eriteltiin estäviin ja edistäviin. Nämä vastaukset on käsitelty edellä estävien ja edistävien tekijöiden yhteydessä. Opettajat kuitenkin nimesivät myös tekijöitä, joiden vaikuttavuutta ei eritelty suoraan. **Lasten mahdollisuuksiin vaikuttavat tekijät** voidaan jakaa luokkakohtaisiin tekijöihin ja koulukohtaisiin tekijöihin. *Luokkakohtaisiin tekijöihin* kuuluvat opettajan vaikutus, oppilaiden vaikutus ja luokan vaikutus. Kuuden opettajan mukaan lasten mahdollisuudet riippuvat opettajasta. Kaksi opettajaa tarkensi vastaustaan:

”Opettajan tehtävä on rohkaista heitä, jotka tarvitsevat rohkaisua ja taas hillitä heitä, jotka yrittävät viedä toisilta tilaa.” (LO7.)

”Mahdollisuudet riippunee opettajasta. Niihin vaikuttaa opettajan aktiivisuus ja kiinnostus äidinkielen opetusta kohtaan –.” (LO5.)

Neljässä vastauksessa tuotiin esille oppilaiden vaikutus mahdollisuuksiin. Heistä kolme tarkensi vastaustaan. LO5:den mielestä oppilasaines vaikuttaa siihen, miten vastaanottavaisia oppilaat ovat ja millaiset työtavat ovat luokassa mahdollisia. LO7:n mielestä oppilaan persoona ja itsetunto vaikuttavat osallisuuden mahdollisuuksiin:

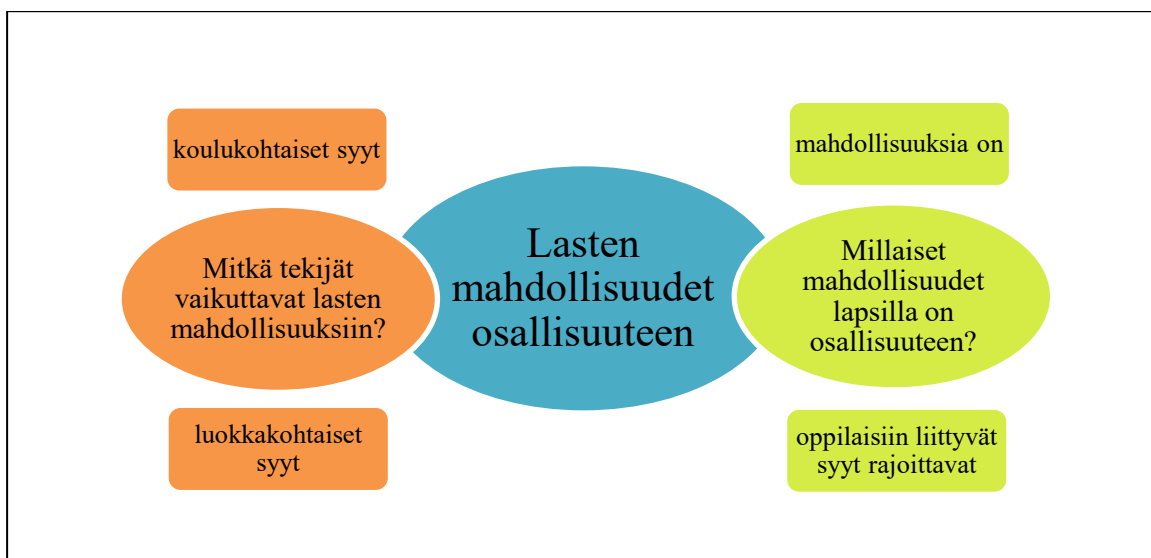
”Toiset oppilaat käyttävät osallisuutta pyytämättä, toiset ei edes pyydettyä.”

LO3 puolestaan sanoi oppilaiden passiivisen käytöksen ja pelleilyn kaventavan osallisuutta. LO7 toi esille ainoana opettajana myös luokan vaikutuksen mahdollisuuksiin mainitsemalla tilaisuudet hyödyntää osallisuutta ja luokan ilmapiirin.

Koulukohtaiset tekijät nimesi luokanopettaja9. Hänen mukaansa rehtori ja toimintakulttuuri vaikuttavat lasten osallisuuden mahdollisuuksiin:

”Meidän koulussa todella vahva osallistamisen kulttuuri, joka mahdollistaa sen, että opesta riippumatta oppilaat saavat olla osallisina tosi moniin asioihin koko koulun tasolla. Rehtori ja toimintakulttuuri [vaikuttavat].”

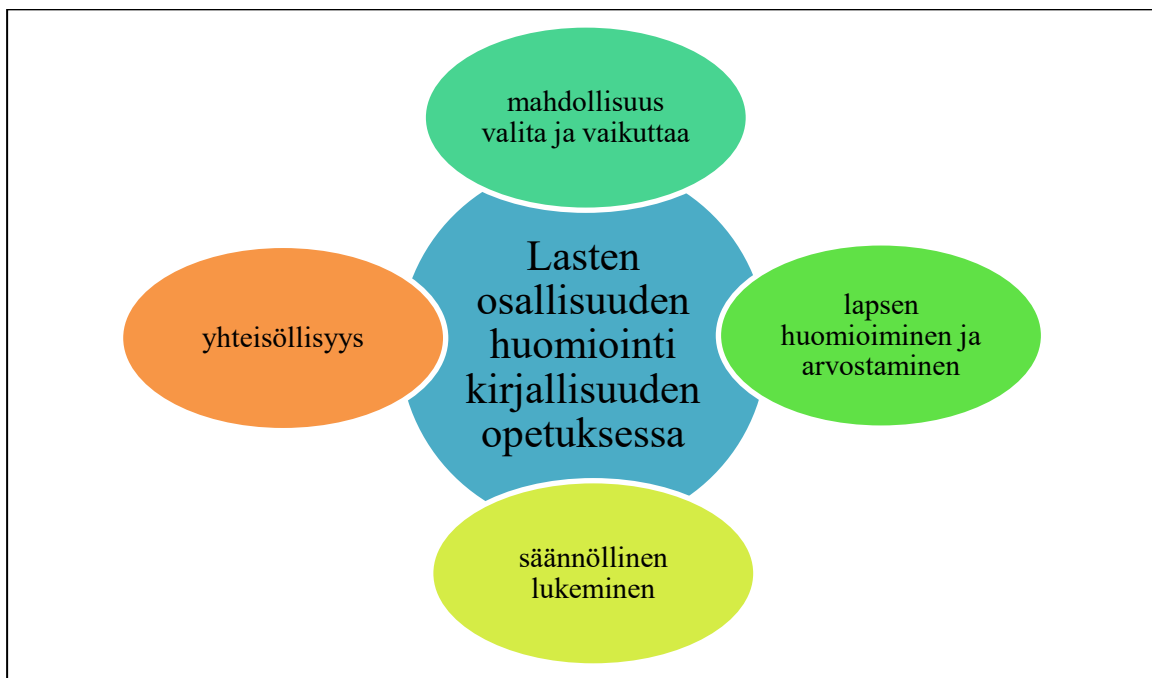
Omien oppilaittensa mahdollisuuksia osallisuuteen arvioi kuusi opettajaa kymmenestä. Näitä vastauksia ei kuitenkaan juurikaan perusteltu: opettajat joko sanoivat oppilailla olevan mahdollisuuksia tai he sanoivat oppilaisiin liittyvien syiden rajoittavan mahdollisuuksia. LO4:n mukaan yksilötasolla oppilaiden mahdollisuudet ovat lähes rajattomat, mutta luokassa oppilasmäärä rajoittaa osallistamista. LO10:n mukaan hänen oppilaillaan on hyvät mahdollisuudet. Luokanopettajat 1 ja 6 toivat esiin, kuinka alkuopetus on usein vielä opettajajohtoista ja osaamisen näyttämistä vielä harjoitellaan. Heidän vastauksissaan kuitenkin mainittiin, että lasten osallisuus huomioidaan opetuksessa ja lapset saavat näyttää osaamistaan heti kun osaavat. LO3 viittasi oppilaidensa yleiseen passiivisuuteen ja aktiivisten oppilaiden pelleilyyn osallisuutta kaventavina tekijöinä. LO9 mainitsi edellä kuvatun osallistamisen kulttuurin.



Kuvio 6. Lasten mahdollisuudet osallisuuteen

7.2 Lasten osallisuus kirjallisuuden opetuksessa

Kyselylomakkeen toinen osa keskittyi lasten osallisuuden huomiointiin kirjallisuuden opetuksessa. Vaikka ensimmäisessä osassa kysyttiin osallisuudesta koko oppiaineen näkökulmasta, monissa vastauksissa painottuivat samat asiat kuin kysyttäessä osallisuudesta kirjallisuuden opetuksessa. Opettajilta kysyttiin, *miten he huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa*. Tulokset voidaan jakaa neljään pääluokkaan, jotka ovat **mahdollisuus valita ja vaikuttaa, lapsen huomioiminen ja arvostaminen, säännöllinen lukeminen** ja **yhteisöllisyys**.



Kuvio 7. Lasten osallisuuden huomiointi kirjallisuuden opetuksessa

Kirjallisuuden opetuksessa lasten osallisuus huomioidaan siis esimerkiksi **mahdollisuuksilla valita ja vaikuttaa**. Lapsille annetaan *valinnanmahdollisuuksia*: he saavat esimerkiksi valita itse luetusta kirjasta tulevan tehtävän tai valita luettavaa itse. He voivat myös vaikuttaa yhteisesti luettavaan kirjaan. Osallisuus huomioidaan myös *lapsen mahdollisuudella vaikuttaa* esimerkiksi lukupaikkaan ja -tahtiin. Opettajien vastausten mukaan osallisuuden huomiointia on myös **lapsen huomioiminen ja arvostaminen**: eri genrejä ei arvoteta (LO2), luokassa luetaan lapsentajuista luettavaa (LO1) ja lasten kiinnostukset huomioidaan kirjallisuuden valinnassa (LO3). Yhden vastaajan mukaan **säännöllinen lukeminen** on osallisuuden huomioimista:

”Luemme vähintään yhden tunnin viikossa. Usein enemmänkin, sillä mielestäni yksi tärkein asia on opettajan herättää oppilaiden kiinnostus kirjallisuutta kohtaan.” (LO5.)

Yhteisöllisyys ilmeni kolmen opettajan vastauksissa. Luokanopettaja2 mainitsi ääneen luetusta keskustelun, ja LO7:n mukaan lapsi saa osallisuuden kokemuksia yhteisöllisyydestä esimerkiksi yhteisillä lukuhetkillä. LO8:n mukaan osallisuus huomioidaan muun muassa yhdessä toimimisella.

7.2.1 Kirjallisuuden valinta ja osallisuuden huomiointi siinä

Opettajia pyydettiin kuvailemaan lyhyesti, *millaista kirjallisuutta heidän luokassaan luetaan ja miten luettava kirjallisuus valitaan*. Heitä pyydettiin myös tarkentamaan, *miten lasten osallisuus huomioidaan kirjallisuuden valinnassa*.

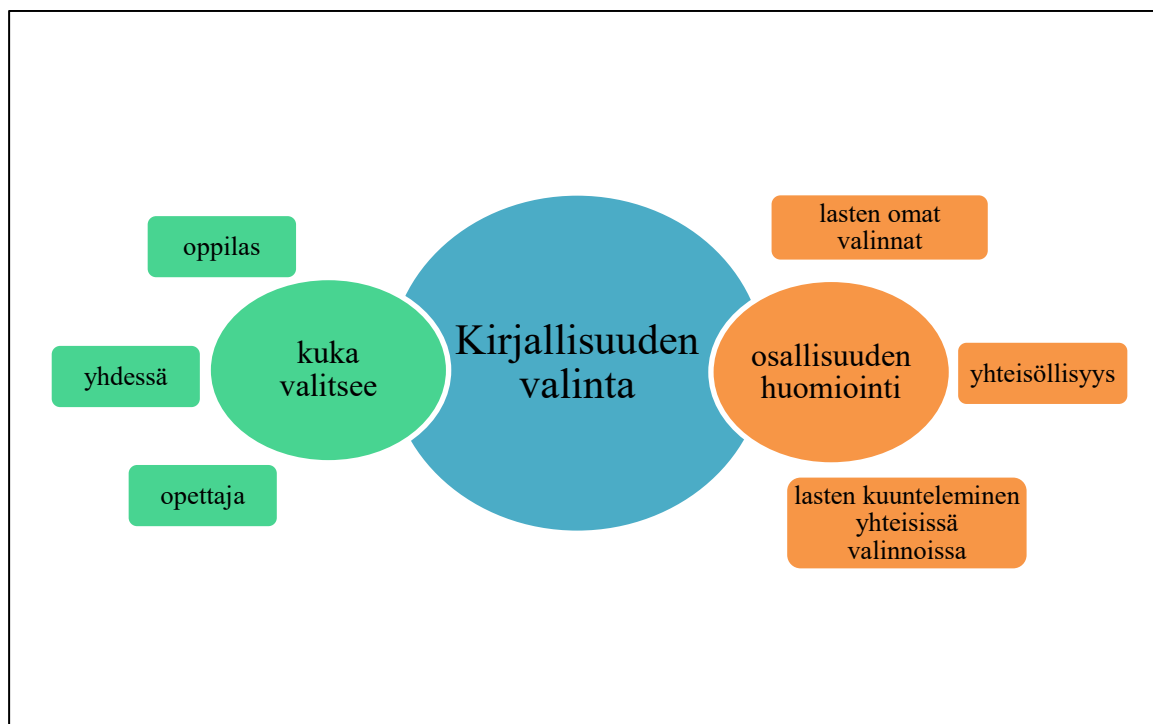
Kyselyyn vastanneiden opettajien luokissa luettiin **monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta**. *Kaunokirjallisuuden* osalta mainittiin sarjakuvat, kuvakirjat, lasten kertomakirjallisuus saduista romaaneihin, lasten lyriikka ja vitsit. *Tietokirjallisuuden* osalta mainittiin tietokirjat, Fortnite- ja Minecraft-pelioppaat sekä oppikirjoista aapinen. Luettavan kirjallisuuden kohdalla nostettiin esille myös lukudiplomin kirjat. Nimeltä mainittiin *Aku Ankat*, *Katri Kirkkopellon kuvakirjat*, *Sinttu*-kirjat, *Neropatin päiväkirjat*, *Konsta-* ja *Ella*-sarjat, *Ronja Ryövärintytär*, *Arttu Tirttu*, *Risto Räppääjät* sekä *Fortnite-* ja *Minecraft* -kirjat. Opettajien mukaan luettavaa kirjallisuutta valitaan usein kirjastosta. Luettavaa kirjallisuutta voi myös tuoda kotoa tai valita luokkakirjastosta.

Luettavaa kirjallisuutta valitsevat oppilaat itse tai opettaja. Kirjallisuutta valitaan myös yhdessä. **Oppilaiden tekemät valinnat** voidaan jakaa kahteen yläluokkaan: *itsenäisiin päätöksiin* ja *muiden tukeen ja suosituksiin perustuviin päätöksiin*. Kaikki opettajat kertoivat, että oppilaat saavat valita luettavaa itsenäisesti. Oppilaat voivat myös valita luettavaa vanhempien avustuksella, opettajan ehdotuksista ja ohjaamana, kirjaston vinkeistä, lukudiplomilistoista tai vertaisten ja oppikirjojen suosituksista. **Luettavaa voidaan valita myös yhdessä**, jolloin lapset voivat äänestää ja ehdottaa yhteistä luettavaa tai osallistua yhteisen luettavan valintaan. Useimmissa vastauksissa yhteinen valinta liittyi luokalle ääneen luettavan kirjan valintaan.

Opettajan yhteisesti luettavaa kirjaa koskevat **valinnat** voivat olla joko opettajan omia tai lasten ehdotuksiin pohjautuvia. Yksi opettaja (LO9) kertoi määräävänsä noin kerran lukukaudessa oppilailleen kirjapiirikirjan luettavaksi. Opettajia pyydettiin myös nimeämään *kolme tärkeintä*

syitä valinnalle, jos he valitsevat itse luettavaa oppilailleen. Opettajien antamat syyt voidaan jakaa kirjaan liittyviin, lukijaan liittyviin tai opetukseen ja opettajaan liittyviin syihin. **Kirjaan liittyvistä syistä** nousivat esiin *kirjan tausta* (kirjailija, kirjasarja ja kotimaisuus), *teksti* (laadukkuus, hyvä ja rikas kieli, kirjan pituus), *kiinnostavuus*, *sisältö* (huumori, etiikka, monipuolisuus, klassikot, aihepiiri, ajankohtaisuus) sekä *aiemmat kokemukset* (mieluisuus muille oppilaille ja tuttuus). **Lukijaan liittyviä syitä** olivat *lukijan tason huomioiminen* (lukutaito ja ikätaso) ja *positiivisen lukukokemuksen tarjoaminen*. **Opetukseen ja opettajaan liittyviä syitä** mainitsi kaksi opettajaa. Toinen sanoi valitsevansa luokalleen usein sellaisia kirjoja, joista pitää itsekin (LO4). Toinen kertoi painottavansa merkittävyyttä oppiaineen kannalta (LO5). Eräs opettaja (LO6) mainitsi myös erikseen pyrkivänsä monipuolisuuteen, mutta sanoi suosivansa suomalaista lastenkirjallisuutta.

Opettajien mukaan **lasten osallisuus huomioidaan** kirjallisuuden valinnassa **omien valintojen, yhteisissä valinnoissa kuuntelemisen ja yhteisöllisyyden** kautta. Oppilaat saavat valita itse luettavaa. He voivat myös osallistua yhteisiin valintoihin tai opettaja huomioi heidät omissa valinnoissaan tai opetuksessaan. Yhden opettajan (LO5) mukaan osallisuus huomioidaan myös sillä, että opettajan lisäksi myös kaikki oppilaat lukevat yhteistä kirjaa.



Kuvio 8. Kirjallisuuden valinta ja osallisuus

7.2.2 Kirjallisuuden käsittely ja osallisuuden huomiointi siinä

Opettajia pyydettiin kuvailemaan lyhyesti, *miten heidän luokassaan käsitellään luettua kirjallisuutta* ja tarkentamaan, *miten lasten osallisuus huomioidaan siinä*. Vastausten mukaan kaikkea luettavaa kirjallisuutta ei käsitellä. Mainitut **käsittelytavat** voidaan jakaa kahteen pääluokkaan, jotka ovat kirjallisuudesta kertominen ja eheyttäminen.

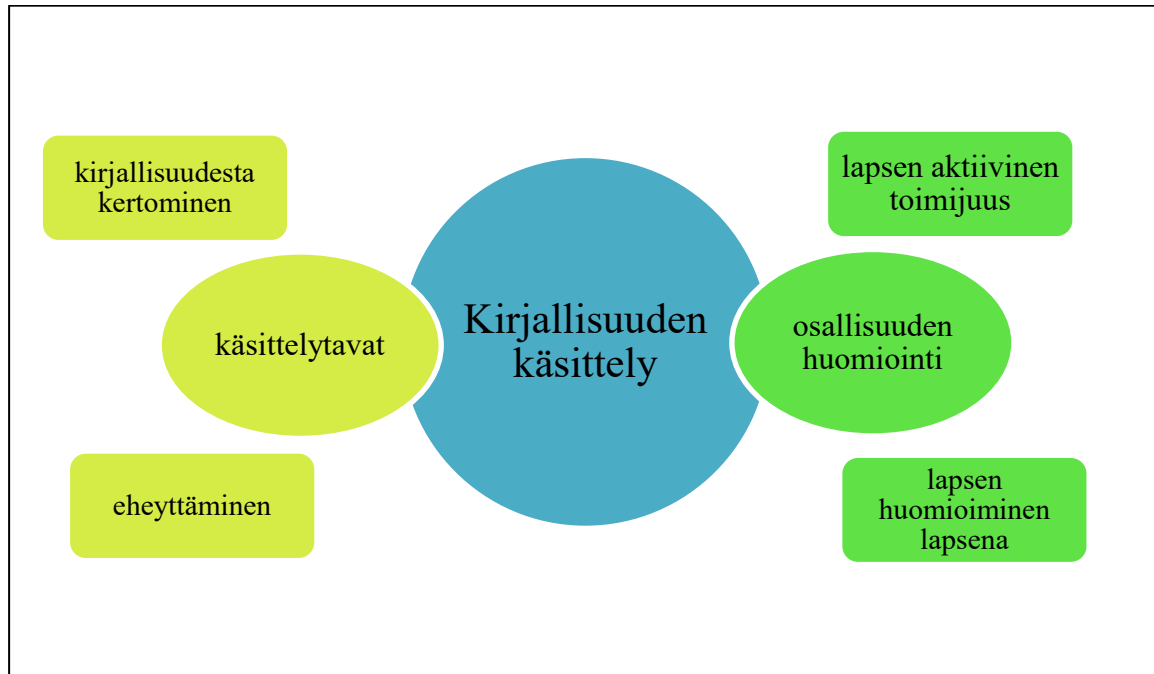
Kirjallisuudesta kertominen jakaantuu kirjallisuuskokemusten jakamiseen, yhdessä käsitteelyyn ja tehtäviin luetusta. Viisi opettajaa mainitsi erilaisia tapoja *kirjallisuuskokemusten jakamiseen*. Kahden opettajan (LO4 & LO9) luokissa järjestetään kirjavinkkausta, ja kolmen opettajan luokissa luettua kirjallisuutta havainnollistetaan jonkinlaisella mallilla. Yhdessä luokassa luetusta kirjasta laitetaan sulka lukupöllöön (LO1), toisessa luetusta kirjasta laitetaan lehti lukupuuhun (LO2) ja kolmannessa luokassa seinällä on lukumato (LO7). *Luetun käsittelystä yhdessä* kertoi neljä opettajaa, jotka kertoivat koko luokan yhteisistä keskusteluista, ryhmäkeskusteluista sekä oppilaan ja opettajan välisistä keskusteluista. Myös luetun kertaaminen ennen luku- tai kuuntelukertaa mainittiin. Opettajat kertoivat myös teettävänsä oppilailla *erilaisia tehtäviä luetusta*. Tehtävät jakaantuivat kolmeen alaluokkaan, jotka olivat kysymykset luetusta, ryhmätehtävät ja yksilötehtävät. Yksilötehtäviä mainitsi erityisesti LO6:

”Lukutuntien kirjoista tokaluokalla pienen pieni tehtävä, jossa pitää kirjan nimen lisäksi etsiä kirjailijan nimi ja tehdä joku pieni piirrostehtävä tai kirjoitustehtävä – – oikeinkirjoitustehtäviä, triorama, piirros, thinglink, kirjoita tarinalle uusi loppu.”

Kaksi opettajaa kertoi myös käsittelevänsä luettua kirjallisuutta **eheyttämällä**. Luokanopettaja8 pyrkii valitsemaan kirjat niin, että ne liittyvät koulussa muutenkin käsiteltäviin teemoihin. LO9:n luokassa lukupiirikirjoista tehdään isompia projekteja, kuten trailereita tai näytelmiä.

Lasten osallisuuden huomiointi kirjallisuuden käsittelyssä jakaantuu kahteen pääluokkaan, jotka ovat lapsen huomioiminen lapsena ja lapsi aktiivisena toimijana luokassa. Pääluokkaan **lapsen huomioimiseen lapsena** kuuluvat *kehityksen ja lasten maailman huomioiminen*. LO2 huomioi osallisuuden käyttämällä ikätasolle sopivia menetelmiä, LO3 kuuntelee lasten ajatuksia, ja LO6 linkittää kirjojen teemoja lasten kokemuksiin. **Lapsen aktiiviseen toimijuuteen** luokassa kuuluvat *lapsen huomioiminen osana kokonaisuutta ja lapsen aktiivinen rooli*. LO8:n luokassa toimitaan yhdessä ja lapset saavat olla osa kokonaisuutta. LO4:n ja LO9:n luokissa oppilaat osallistuvat käsittelyyn vinkkausten ja yhdessä toimimisen kautta. Lapsen aktiivinen rooli ilmeni viiden opettajan vastauksissa. LO5:n ja LO9:n luokissa oppilaat saavat myös keksiä

itse tehtäviä luetusta. LO6, LO7 ja LO10 kertoivat lasten saavan kertoa itse ja omin sanoin lukemastaan. LO1 oli ainoa vastaaja, jonka vastauksessa lasten osallisuuden huomiointi ei tullut ilmi. Hän vastasi, että osallisuus huomioidaan huonosti kirjallisuuden käsittelyssä, koska luetua käsitellään niin vähän.



Kuvio 9. Kirjallisuuden käsittely ja osallisuus

8 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen edellä esitettyjä tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tutkimustehtäväni oli selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa ja miten he huomioivat osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa. Kirjallisuuden opetuksen osalta painotus oli erityisesti kirjallisuuden valinnassa. Ensimmäisessä alaluvussa keskityn ensimmäisen tutkimuskysymykseeni ja toisessa luvussa toiseen tutkimuskysymykseeni.

8.1 Miten luokanopettajat kuvailevat lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?

Yksiselitteistä määritelmää osallisuudelle ei ole (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 29; Turja, 2011, s. 29; Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3), mikä näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien vastauksista ei voi muodostaa kattavaa ja yksiselitteistä määrittelyä osallisuudesta. Tämä näkyi esimerkiksi vastausten sisällön vaihtelevuutena. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa osallisuus on **lasten mahdollisuutta valita ja vaikuttaa, lasten aktiivista toimijuutta, lapsilähtöistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia** sekä yhteisöllisyyden kokemusta.

Lasten mahdollisuus valita ja vaikuttaa on lasten mahdollisuuksia toimia, vaikuttaa ja olla mukana, mikä näkyy myös aikaisemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Osallisuuden määritelmiin on liitetty muun muassa mahdollisuus toimia, mukana oleminen, osallistuminen ja mahdollisuus vaikuttaa (Alanko, 2013, s. 43, s. 51, s. 226–227; Hart, 1992, 1997; Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 15–16; Shier, 2001; Turja, 2011, s. 24–26). Opettajien vastausten mukaan lapsille annetaan mahdollisuuksia valita ja vaikuttaa esimerkiksi kirjoittamisessa aihevalintaan ja lukemisessa luettavaan materiaaliin. Lapsia kuunnellaan ja he voivat vaikuttaa omassa luokkayhteisössään sekä henkilökohtaisella että koko luokan tasolla. Osallisuutta voidaan tarkastella sekä yksilö- että ryhmätason ilmiönä (Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 24). Opettajien vastauksissa painottuivat yksilötason mahdollisuudet valita ja vaikuttaa. Ryhmätason ilmiönä osallisuutta käsiteltiin huomattavasti vähemmän, silloinkin lähinnä yhteisöllisyyden kokemuksen kautta. Vastauksissa ei myöskään tarkennettu, kuinka usein lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa ja valita.

Aktiivinen toimijuus liittyy läheisesti osallisuuteen, mikä näkyy sekä opetussuunnitelmassa että opettajien vastauksissa. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 160) sanotaan, että oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin. Opettajien kuvaileman mukaan osallisuutta on se, että lapset ovat aktiivisia jäseniä, toimijoita, oppitunneilla ja opetustilanteissa. Oppilailla on mahdollisuus osallistua suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Vastauksissa korostui lasten aktiivinen rooli opetuksen suunnittelun ja sen toteuttamisen osallistujina. Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012, s. 15–16) mukaan osallisuuteen kuuluu vastuun kantaminen ja saaminen oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä sekä vallan jakaminen. Myös Hanhivaaran (2006, s. 32–33) mukaan osallisuuteen kuuluu vastuu muiden ryhmän jäsenten mukaan ottamisesta. Tämä näkyi erityisesti kahden opettajan vastauksissa, joissa draama näyttäytyi erityisenä osallisuuden areenana. Heistä toisen luokassa lapsille oli annettu vastuuvuorot, joiden puitteissa he järjestivät draamaan liittyvää toimintaa muille oppilaille. Opettaja oli siis jakanut valtaansa oppilaille, joilla oli vastuuta myös muiden osallisuudesta.

Lasten aktiivisen toimijuuden lisäksi osallisuutta määriteltiin **lapsilähtöisen opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin** kautta. Pääluokat olivat hyvin lähellä toisiaan, eikä aineiston perusteella voi sanoa varmaksi, onko oppilaiden roolilla merkittävää eroa käytännössä koulun arjessa. Jälkimmäisen pääluokan vastauksissa nousi esiin kuitenkin oppilaiden ja opettajan välinen valta-asetelma osallisuudessa. Turjan (2011, s. 27) mukaan osallisuutta voidaankin tarkastella aikuisen ja lapsen välisenä valtasuhteena. Myös Alanko (2010, s. 57) nostaa esiin vallan käytön osallisuuden yhteydessä: toisaalta koulussa edistetään lasten osallisuutta, mutta samalla oppilas on kuitenkin erilaisten kontrollin muotojen kohteena. Aineiston perusteella oppilaat ovat toisaalta aktiivisia toimijoita, jotka osallistuvat esimerkiksi suunnitteluun ja toteutukseen, mutta toisaalta myös opettajalla on merkittävä rooli. Opettaja huomioi lapset ja antaa heille mahdollisuuksia osallistua ja toimia luokassa, ikään kuin ottaa lapset osaksi prosessia. Opettaja mahdollistaa lasten osallisuuden, mutta samalla saattaa käyttää valta-asemaansa päättäessään, kuka, milloin ja miten saa toimia.

Osallisuutta määriteltäessä on kiinnitetty huomiota yksilön osallisuuden kokemukseen. Esimerkiksi Alanko (2010, 2013), Anttiroiko (2003), Gretschel (2002a) ja Turja (2011) liittävät osallisuuteen yksilön tunnekokemuksen. Osallisuus on näkyvän osallistumisen lisäksi myös tunnetta tai kokemusta jäsenyydestä yhteisössä ja mahdollisuudesta olla vaikuttavasti ja rakentavasti mukana yhteisöllisissä prosesseissa (Anttiroiko, 2003, s. 16). Opettajien vastauksissa osallisuus tunnekokemuksena ilmeni vain kahden opettajan vastauksissa. He liittivät osallisuuteen

yhteisöllisyyden kokemuksen, jota oppilaat kokevat erilaisissa ryhmätilanteissa. Toinen opettaja kuvasi osallisuuden olevan kokonaisuuden osana olemista ja toi toisen kysymyksen vastauksessa esille, että on ”suuri merkitys olla osallisena ryhmää” (LO8). Muiden opettajien vastauksissa oppilaiden tunnekokemukset eivät tulleet esille. Tämän vuoksi on hyvä pohtia, yhdistävätkö opettajat osallisuuden ainoastaan näkyvään osallistumiseen ja liittyykö yksilön osallisuuden kokemus heidän mielestään osallisuuteen. Lisäksi opettajat käsitelivät osallisuuden näkyviä muotoja lähinnä yksilön kautta, vaikka osallisuus on myös ryhmätason ilmiö (Kii-lakoski, Gretscher ym., 2012, s. 24). Hanhivaaran (2006, s. 32) mukaan kokemus osallisuudesta ei voi syntyä ilman ryhmää, jolloin osallisuuden tarkastelussa ei tulisi erottaa yksilöä ja ryhmää toisistaan. Aineistossa suurin osa vastauksista liittyi kuitenkin yksilön osallisuuden konkreettisiin muotoihin. Vain edellä mainitut vastaukset koskien yhteisöllisyyden kokemusta liittyivät ryhmään. Tosin tutkimukseni painopiste oli opettajien näkemyksissä, joka vaikuttanee siihen, että vastauksissa ei juurikaan näkynyt osallisuuden kokemuksellinen puoli ja sitä kautta osallisuus ryhmäilmiönä. Opettajat eivät voi vastata oppilaidensa puolesta, miten oppilaat kokevat osallisuutensa.

Opetussuunnitelmassa (2014, s. 160) osallisuuden kokemukset on nostettu keskeisiksi motivaatiotekijöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tämä näkyi myös opettajien vastauksissa, sillä **osallisuuden merkitys** liitettiin sekä **oppiaineen perustaan** että **oppilaan oppimisen tukemiseen**. Kolmen opettajan vastauksissa osallisuus nähtiin oppiaineen perustana: ilman osallisuuden huomioimista ei voi opettaa opetussuunnitelman mukaisesti. Muissa vastauksissa korostui oppilaan oppiminen. Opettajien mukaan osallisuus parantaa oppilaiden motivaatiota, innostusta ja sitoutumista opiskeluun. Se myös kasvattaa luottamusta koulutyötä kohtaan ja mahdollistaa kokemuksen toimijuudesta ja osallisuudesta ryhmässä. Osallisuuden nähdään myös auttavan kielellisen identiteetin luomisessa ja vuorovaikutuksen vahvistumisessa.

Osallisuuden merkitys linkittyy siis laajemmin lukutaidon ja yhteiskunnallisen osallisuuden tarkasteluun. Länsimaisessa yhteiskunnassa tarvitaan kykyä lukea sujuvasti ja arvioivasti monipuolisia tekstejä, joissa saattaa olla tuntemattomia sanoja ja useita näkökulmia. Ilman sujuvaa lukutaitoa ihminen ei selviä tietoyhteiskunnassa. (Chall, 1983, s. 20–23; Karjalainen, 2000, s. 8.) Lukumotivaatio ja sitoutuminen lukemiseen vaikuttavat puolestaan merkittävästi lukutaidon kehittymiseen. Sisäisesti motivoituneet lukijat lukevat enemmän ja mieluummin. Samalla heidän lukutaitonsa kehittyy entistä paremmaksi. Aktiivisesti ja monipuolisesti lukevilla on yleensä parempi lukutaito kuin heillä, jotka eivät lue. Lukutaito on sitä parempi, mitä mieluummin ja mitä enemmän lapsi lukee. (Brozo ym., 2014, Clark, Torsi ym., 2005; Kupari ym., 2012,

s. 41–45; Leino & Nissinen, 2018, s. 39; Leino ym., 2017, s. 29–30; Linnakylä & Malin, 2007, s. 305–306; OECD, 2009, s. 69; OECD, 2010; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 35–36; Wang & Guthrie, 2004, s. 179; Wigfield & Guthrie, 1997; Wigfield & Guthrie, 2000, s. 403–404.) Mahdollisuus valita itse luettavaa lisää motivaatiota ja sitoutumista lukemiseen (Chua, 2008; Pitcher ym., 2007), ja opettajien vastauksissa osallisuus linkittyi erityisesti mahdollisuuksiin valita itse luettavaa. Opettajat kokevat lasten osallisuuden parantavan muun muassa lasten motivaatiota ja sitoutumista lukemiseen, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti lukutaitoon ja sen kehittymiseen. Lukutaito mahdollistaa monenlaisia yhteiskunnallisen osallisuuden muotoja. Osallisuuden merkitys liittyy tällöin lukutaidon ja motivaation ja sitoutumisen muodostamaan positiiviseen kehään ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen.

Koulussa osallisuuteen ja sen toteutumiseen vaikuttavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin laatu, fyysinen ympäristö, lasten tieto ja ymmärrys omista mahdollisuuksista, lasten itsetunto, aikuisen rooli ja toiminta, lasten kuuntelemisen taso, aidot mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa sekä koulun toimintakulttuuri. (Alanko, 2010, s. 57; Alanko, 2013, s. 58; Gellin ym., 2012; Hanhivaara, 2006, s. 33–37; Hart, 1992, s. 33; Hart, 1997, s. 27–45; Kiilakoski, Gretschel ym., 2012, s. 24, s. 26; Kirby ym., 2003, s. 5; Piironen, 2007, s. 8–9; Turja, 2011, s. 30–31.) Opettajien mukaan **osallisuutta edistävät** oppimisympäristöön liittyvät syyt vuorovaikutuksesta ja ilmapiiiristä fyysiseen ympäristöön ja pedagogisiin ja didaktisiin tekijöihin, kuten opettajan ammattitaitoon. Esille nostettiin myös valinnanmahdollisuudet: toisaalta oppilailla tulee olla mahdollisuuksia valita, mutta liiallinen valinnanvapaus voi lamaannuttaa oppilaan ja estää siten osallisuutta. Lasten aidon kuuntelemisen ja opettajan läsnäolon nähtiin edistävän osallisuutta. Lasten osallisuuden kannalta onkin tärkeää, että lapset tulevat kuulluiksi: heitä tulee kannustaa esittämään mielipiteitään ja aikuisten on kuunneltava aidosti, mitä lapsilla on sanottavaa (Hanhivaara, 2006, s. 32; Hart, 1992, 1997; Shier, 2001; Turja, 2011, s. 29). Lasten tietoisuus omista mahdollisuuksista tuli esille erityisesti alkuopettajien vastauksissa: heidän mukaansa alkuopetuksessa vasta harjoitellaan esimerkiksi osaamisen näyttämistä. Fyysisestä ympäristöstä erityisesti kirjaston koettiin vaikuttavan positiivisesti osallisuuteen. Peruskoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tehtävänä onkin tutustuttaa kirjastoon ja sen käyttämiseen (POPS, 2014, s. 108, s. 164), ja ilmainen kirjastolaitos tarjoaa mahdollisuuden lukemiseen ja kirjallisuuskokemuksiin myös heille, joiden kotona ei syystä tai toisesta ole kirjoja (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 125).

Keskeistä aineistossa oli opettajan roolin korostuminen. Suomalainen koulujärjestelmä on tunnetusti vapaa, ja yksittäisellä opettajalla on hyvin vapaat kädet toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla. Tämän vuoksi yksittäisellä opettajalla on paljon valtaa lasten osallisuuteen liittyen, ja aineiston perusteella luokanopettajat pitivät opettajaa merkittävänä tekijänä lasten osallisuudessa. Pedagogisiin ja didaktisiin ratkaisuihin liittyen erityisesti opettajan ammattitaidon nähtiin edistävän osallisuutta. Monissa vastauksissa korostettiin opettajan roolia osallisuudessa: opettajalla pitää olla rohkeutta ja kiinnostusta, pedagogista osaamista ja tarvittaessa täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen, jotta hän pystyy tarjoamaan mahdollisuuksia osallisuuteen. Opettajan rooli on merkittävä, sillä lasten osallisuuden mahdollistaminen ja toimijuuteen kasvattaminen vaativat opettajalta rohkeutta luopua omasta vallastaan (Gellin ym., 2012, s. 123). Opettajalla on myös oltava tiedollisia ja taidollisia valmiuksia sekä halua huomioida lasten osallisuus (Alanko, 2010, s. 57). Aikuisen tehtävänä on huolehtia, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuuksia osallisuuteen. Taidoiltaan ja tiedoiltaan erilaisille lapsille tulee tarjota erilaisia ja eritasoisia mahdollisuuksia osallisuuteen. Opettajan tulee pyrkiä toimimaan tasa-arvoisesti ja ehkäisemään esimerkiksi sosioekonomiseen taustaan tai lapsen luonteeseen liittyviä esteitä. (Hart, 1992, s. 33; Hart, 1997, s. 27–45.) On myös hyvä muistaa, että lapsilla on oikeus valinnanmahdollisuuteen: myös osallistumattomuus voi olla valinta. Osallisuuden puitteet tuleekin pyrkiä järjestämään niin, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus toimia omien kykyjensä sallimalla ylimmällä mahdollisella osallisuuden tasolla niin halutessaan. (Hart, 1992, s. 11; Hart, 1997, s. 33, s. 42; Kiilakoski, Nivala ym., 2012, s. 253–254, s. 264–266.) Koska osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa liittyy myös lukutaitoon, on hyvä muistaa, että koulussa voidaan tasoiittaa kotitaustasta johtuvia oppimiseroja (Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 47). Oppilaiden kotitausta vaikuttaa merkittävästi lukutaitoon (Chen, 2008; Leino & Nissinen, 2018, s. 52–56; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 47), mutta opettajan vaikutus lukutaitoon voi olla jopa yhtä merkittävä (Chen, 2008).

Luokanopettajat kokivat **osallisuutta estävinä** tekijöinä opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät puutteet, oppilaiden määrän, luonteen ja käytöksen sekä muutosvastaiset asenteet. Opetuksen yksipuolisuus ja pitkäjänteisen suunnittelun puute vaikeuttaa osallisuuden huomioimista ja toteutumista opetuksessa, sillä tällöin mahdollisuuksia osallisuuteen ei välttämättä synny. Toisaalta suuri oppilasmäärä ja oppilaan luontainen arkuus koettiin osallisuutta estävinä tekijöinä. Suuri oppilasmäärä vaatii opettajalta paljon huomiota monissa eri asioissa, jolloin opettaja voi kokea, ettei hän pysty huomioimaan kaikkien osallisuutta. Osallisuus myös vaatii yksittäiseltä lapselta hyvää itsetuntoa (Hart, 1997, s. 30), jotta hän uskaltaa ilmaista itseään.

Erään opettajan mukaan moni lapsi on jo kouluun tullessaan arka ilmaisemaan itseään (LO2), ja toisen opettajan mukaan merkittävin osallisuutta estävä tekijä on oppilaan turvaton olo (LO7). Luokan ilmapiiri saattaa vaikuttaa siihen, miten lapset uskaltavat ilmaista mielipiteitään (Hanhivaara, 2006, s. 33).

Kaksi opettajaa toi esille myös muutosvastaiset asenteet. Jos muutosta ei haluta, sitä ei myöskään tapahdu, mikä vaikeuttaa osallisuuden toteutumista. Nykyinen opetussuunnitelma oli aineistonkeruuhetkellä ollut kouluissa käytössä 2,5 vuotta, mutta toisen muutosvastaisuuden maininneen opettajan vastauksessa oli nähtävissä vastakkainasettelua uuden ja vanhan opetussuunnitelman kanssa. Muutosvastaisuus voi hänen mukaansa johtua omasta epävarmuudesta uuden opetussuunnitelman vaatimusten edessä (LO6). Muutosvastaisuuden mainitseminen voi viitata siihen, että asian maininneet opettajat näkevät vanhojen opetusmenetelmien estävän osallisuutta. Nykyisen opetussuunnitelman mukainen oppilaan aktiivista toimijuutta korostava opetus helpottanee osallisuuden huomioimista.

Kyselylomakkeessa kysyttiin, millaisiksi opettajat kokevat **omien oppilaittensa mahdollisuudet osallisuuteen** äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Vastaukset tähän olivat suppeita, ja niissä todettiin oppilailla olevan mahdollisuuksia tai oppilaisiin liittyvien syiden estävän mahdollisuuksia. Opettajat kuitenkin mainitsivat tekijöitä, jotka vaikuttavat mahdollisuuksiin. Sekä opettajan että oppilaan vaikutusta pidettiin merkittävänä. Suurin osa vastanneista totesi mahdollisuuksien riippuvan opettajasta, ja puolet vastaajista toi esille oppilaiden käytökseen ja luonteeseen liittyviä syitä. Oppilaat esimerkiksi saattavat olla liian arkoja tai haluttomia ilmaisemaan mielipiteitään tai he eivät anna tilaa muille. Opettajan roolin merkitystä on käsitelty jo edellä, mutta osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota myös ryhmäilmiöön ja opettajan rooliin siinä. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuuden edistäminen koulussa vaatii yksilökeskeisestä toimintakulttuurista luopumista. Hänen mukaansa turvallinen ilmapiiri ja toimiva ryhmä edesauttavat osallisuuden toteutumista, koska lapsilla on tällöin mahdollisuuksia osallistua ja saada myönteisiä kokemuksia. Huono ilmapiiri vaikuttaa lasten halukkuuteen esittää omia mielipiteitään. Koulussa on siis tärkeää keskittyä kehittämään turvallista ja avointa ilmapiiriä, jossa jokainen uskaltaa olla oma itsensä. (Hanhivaara, 2006, s. 33–35.) Oppilaiden mahdollisuuksia voi siis sekä edistää että estää luokassa vallitseva ilmapiiri. Opettajan ryhmähallinta- ja tunnetaidot ovat ratkaisevia turvallisen, osallisuutta edistävän ilmapiirin luomisessa (Hanhivaara, 2006, s. 35). Tämä ilmeni myös opettajien vastauksissa, jossa opettaja nimettiin yhdeksi merkittävimmistä osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Opettajalla

on tärkeä rooli ryhmän valtasuhteiden tasapainottamisessa ja erilaisten osallisuuden mahdollisuuksien tarjoamisessa.

Osallisuutta tarkasteltaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös koko koulun toimintakulttuuriin. Oppilaiden osallisuutta edistää merkittävästi oppilaiden osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava toimintakulttuuri, jossa opettajilla on osallisuuteen liittyvää tietotaitoa ja koulun kasvatukselliset tavoitteet tukevat lasten osallisuutta (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 36–37). Opettajan merkitys mainittiin jollain tapaa kaikissa vastauksissa, mutta vain yksi opettaja mainitsi myös koulun toimintakulttuurin osallisuuteen vaikuttavana tekijänä. Hänen mukaansa heidän koulussaan vahva osallistamisen kulttuuri mahdollistaa kaikille oppilaille opettajasta riippumatta mahdollisuuden olla osallinen (LO9). Mainittua osallistamisen kulttuuria ei kuvattu tarkemmin, mutta vastaaja sanoi rehtorin ja toimintakulttuurin vaikuttavan siihen. Osallisuuden toteutumista edistääkin se, että sekä koulun kasvatukselliset tavoitteet että toimintakulttuuri mahdollistavat lasten osallisuuden. Tällöin lapsilla on mahdollisuus osallisuuteen sekä yksittäisen oppiaineen puitteissa että laajemmissa kokonaisuuksissa. Osallisuuden toteutuminen koulussa vaatii siis koulun toimintatapojen ja niihin vaikuttavien arvojen ja asenteiden kriittistä tarkastelua (Gellin ym., 2012.)

8.2 Miten luokanopettajat huomioivat lasten osallisuuden kirjallisuuden opetuksessa?

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastausten perusteella osallisuus huomioidaan kirjallisuuden opetuksessa eri tavoin. Merkittävimpiä näistä ovat **lasten mahdollisuudet valita ja vaikuttaa** sekä **lapsen huomioiminen ja arvostaminen**. Opettajien mukaan osallisuus huomioidaan antamalla lapsille mahdollisuuksia valita ja vaikuttaa esimerkiksi lukumateriaalin ja lukupaikan suhteen. Valinnanmahdollisuudet lisäävät lukumotivaatiota ja lukemiseen sitoutumista (Chua, 2008; Pitcher ym., 2007), mikä edistää lukutaitoa ja sitä kautta yhteiskunnallista osallisuutta. Osallisuuden huomioimista on myös lasten huomioiminen ja arvostaminen: lapset huomioidaan kirjallisuuden valinnassa ja heidän kirjallisuusvalintojaan kunnioitetaan. Lasten hyvänä pitämien kirjojen arvostaminen on tärkeää lukuinnostuksen herättämisessä: lähtökohteisesti kaikkia lasten valitsemia kirjoja voidaan pitää hyvänä (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 64). Lasten omia kirjavalintoja ja omaehtoista lukemista tulee tukea (POPS, 2014, s. 164). Lukuinnostuksen herättäminen näkyi myös erään opettajan vastauksessa liittyen osallisuuden huomiointiin kirjallisuuden opetuksessa. Hän huomioi osallisuuden säännöllisen lukemisen kautta,

sillä hänen mukaansa yksi opettajan tärkeimpiä tehtäviä on oppilaiden kiinnostuksen herättäminen kirjallisuutta kohtaan. Myös yhteisöllisyyden nähtiin olevan osallisuuden huomioimista kirjallisuuden opetuksessa, ja lukijoiden yhteisön rakentumisen voidaan katsoa olevan keskeinen edellytys lukemiseen motivoivalle kulttuurille (Linna, 2012, s. 4–5, s. 11–12). Lukijoiden yhteisön voi myös ajatella edistävän osallisuutta: yhdessä toimiminen tarjoaa kokemuksia nähdäksesi ja kuulluksi tulemisesta ryhmässä.

Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien luokissa luetaan monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Yhtenäistä alakoulun kirjallisuuskaanonia vastauksista ei voi muodostaa. Vastauksissa mainittiin kuitenkin toistuvasti sarjakuvat, kuvakirjat, lasten kertomakirjallisuus, runous ja tietokirjat. Tämä heijastaa opetussuunnitelmassa (2014, s. 99, s. 103–108, s. 159–164) mainittuja kirjallisuuden lajeja, ja näistä muodostuu Kauppinen (2010, s. 192) tuloksiin rinnastettava alakoulun kirjallisuuskaanon. Yhtenäisiä kaikkiin kouluun sopivia kirjallisuuslistoja ei ole, mutta kouluissa luetaan kuitenkin hyvin samankaltaisesti. Tähän vaikuttavat usein käytännön syyt (Kauppinen, 2010, s. 192), kuten esimerkiksi saatavilla oleva kirjallisuus, tietyn ikäryhmän kiinnostukset ja erilaiset kirjallisuudiplomilistat. Kirjallisuudiplomilistoissa lienee alueellisia painotuseroja valittujen kirjojen osalta, mutta ne lienevät samankaltaisia eri genrejen osalta.

Koska Suomessa ei ole yhtenäistä alakoulun kirjallisuuskaanonia, voi yksittäisellä opettajalla olla suuri vaikutus siihen, mitä koulussa luetaan. Luettavaan kirjallisuuteen voivat vaikuttaa opettajan kiinnostuksen kohteet ja arvot (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 14). Opettaja voi vaikuttaa ainakin siihen, kuinka usein koulussa luetaan ja millä tavalla lukemisesta ja lukuharrastuksesta puhutaan. Lukevan opettajan malli vaikuttaa merkittävästi lukemismotivaatioon (Linna, 1999, s. 113). Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa mainitsi opettajan vaikuttavan kirjallisuuden valintaan. Opettaja voi esimerkiksi tarjota oppilaille kirjoja, joista itsekkin pitää tai jotka ovat merkittäviä oppiaineen kannalta. Eräs opettaja myönsi myös suosivansa suomalaista lastenkirjallisuutta. Opettajan vaikutus luettavan kirjallisuuteen ei ole automaattisesti huono asia. Opettajan tuki ja suositukset voivat olla erityisesti heikoille lukijoille merkittäviä (Leino & Nissinen, 2018, s. 58).

Kirjallisuuden valinnassa opettajat huomioivat lasten osallisuuden tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia valita itse luettavaa tai osallistua yhteisen luettavan valintaan. Yhden opettajan mukaan myös yhteisöllisyyden huomioiminen on tärkeää: yhteisesti luettavaa kirjaa lukevat kaikki yhdessä. Kirjallisuuden valintaan vaikuttavat niin opettaja kuin oppilaatkin, sillä valintoja tehdään sekä itsenäisesti että yhdessä. Tähän ohjaa myös opetussuunnitelman perusteet

(2014, s. 164). Vastanneiden opettajien mukaan luettavaa kirjallisuutta valitaan usein kirjastosta. Myös luokkakirjastot ja kotoa tuotavat kirjat mainittiin. Oppilaat saavat valita luettavaa itsenäisesti tai muiden tuen ja suositusten avulla. Opettajat valitsevat luokalleen luettavaa itse, mutta kuuntelevat myös lapsia ja huomioivat lapset valinnoissaan. Luettavaa kirjallisuutta valitaan myös yhteisesti, kun oppilaat saavat osallistua esimerkiksi ääneen luettavan kirjan valintaan. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa yhteistä luettavaa saa ehdottaa ja siitä esimerkiksi äänestetään. Lasten huomioiminen kirjallisuuden valinnassa on tärkeää, sillä mahdollisuudet valita ja vaikuttaa lisäävät lasten motivaatiota (Chua, 2008; Pitcher ym., 2007). Motivaatio puolestaan lisää lukemista ja edistää siten lukutaitoa ja lukemiseen sitoutumista (Brozo ym., 2014; Clark, Torsi ym., 2005; Leino & Nissinen, 2018; Wigfield & Guthrie, 1997), mikä puolestaan edistää yhteiskunnallista osallisuutta.

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin nimeämään kolme tärkeintä syytä kirjavalinnalle, jos he valitsevat itse luettavaa oppilailleen. Opettajat mainitsivat kirjaan liittyviä syitä, lukijaan liittyviä syitä sekä opetukseen tai opettajaan liittyviä syitä. Kirjan valintaan vaikuttavat esimerkiksi kirjailija, tekstin pituus ja laadukkuus sekä sisällön kiinnostavuus ja sopivuus. Opettajat huomioivat valinnoissaan myös oppilaidensa luku- ja ikätason. Luettavan kirjan tulee olla sekä oppilaan ikätasoon että lukutaidon tasoon soveltuva. Erityisesti alkuopetuksessa lukutaidon taso voi olla kirjava: osa lukee pitkiäkin kirjoja, osa vasta harjoittelee kirjaimia (Linna, 2012, s. 9–10). Opettajan on siis tärkeää huomioida, miten lapsi osaa lukea, jotta hän osaa ohjata oppilasta sopivan kirjallisuuden pariin. Yleensä nuoremmat lapset ovat lukijoina aloittelijoita: konkreettisia ajattelijoita, joiden sanavarasto, kognitiiviset kyvyt ja tieto maailmasta ovat vielä rajallisia (Chall, 1983; Nikolajeva, 2014). Lukutaito kehittyy asteittain yksinkertaisten tekstien konkreettisesta ymmärtämisestä kohti monimuotoisempaa ja ymmärtävää lukemista (Chall, 1983). Kasvaessaan ja kehittyessään lapsesta varttuu taitaja, joka osaa lukea sujuvasti, kriittisesti ja luovasti monipuolisia erilaisia tekstejä (Chall, 1983; Nikolajeva, 2014). Alakoululaiselle lukeminen on sekä keino oppia uutta että väline itseensä ja muihin ihmisiin tutustumisessa. Lukemisen viehätys piilee usein arkielämästä irtautumisessa, uuden oppimisessa ja tunne-elämysten saamisessa. (Appleyard, 1991; Chall, 1983; Karjalainen, 2000; Leino ym., 2017; Nikolajeva, 2014; Saarinen & Korkiakangas, 2009.) On tärkeää tarjota sopivan haastavaa ja monipuolista luettavaa, jotta lapsi voisi kehittyä paremmaksi lukijaksi. Toisaalta on pidettävä huoli siitä, että kirja ei ole liian haastava, jotta lapsi ei turhaudu lukemiseen. (Appleyard, 1991, s. 17, s. 83; Nikolajeva 2014, s. 43–44, s. 47.) Oppilaan osallisuuden kannalta on myös hyvä muistaa,

että lapsella on kaikkina ikäkausina oikeus etsiä ja valita itseään miellyttävää kirjallisuutta (Heikkilä-Halttunen, 2016, s. 206–207).

Kirjallisuuden käsittelytavoista opettajat nostivat esiin erilaiset tavat jakaa kirjallisuuskokemuksia ja eheyttämisen. Opettajien mukaan kaikkea luettavaa kirjallisuutta ei käsitellä. Osan oppilaiden lukemasta kirjallisuudesta voikin jättää itseohjautuvan käsittelyn kohteeksi (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 64). Kirjallisuuskokemuksia jaetaan esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa ja kirjavinkkauksissa. Osassa luokista luettua kirjallisuutta havainnollistetaan seinällä olevalla mallilla, esimerkiksi lukumadolla. Opettajat teettävät luetusta kirjallisuudesta vaihtelevia tehtäviä erilaisista kysymyksistä piirros- ja kirjoitustehtäviin sekä toiminnallisiin ryhmätehtäviin. Kahden opettajan luokissa kirjallisuutta käsitellään eheyttämisen kautta, esimerkiksi linkittämällä luettua muihin koulun teemoihin tai tekemällä luetusta isompia projekteja. Kirjallisuuden käsittelytapoja on siis monia luokasta ja opettajasta riippuen: kullekin luokalle sopivat tavat löytyvät kokeilemalla. Linnan (2012, s. 5, s. 11–12) mukaan tärkeää on kiinnittää huomiota lukijoiden yhteisön rakentamiseen

Kirjallisuuden käsittelyssä opettajat huomioivat lasten osallisuuden huomioimalla lapsen lapsena ja aktiivisena toimijana luokassa. Opettajien mukaan osallisuuden huomioimista on lasten kehityksen ja heidän maailmansa huomioiminen esimerkiksi kuuntelemalla heitä, käyttämällä ikätasolle sopivia menetelmiä ja linkittämällä luettua lasten kokemuksiin. Näissä vastauksissa korostuu opettajan rooli, jolla on merkittävä vaikutus osallisuuden toteutumiseen (Alanko, 2010, s. 57; Gellin ym., 2012, s. 123; Hanhivaara, 2006, s. 35.) Toisaalta opettajien mukaan osallisuus huomioidaan myös tarjoamalla mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja toimimiseen luokassa: lapset kertovat luetusta omin sanoin, lapset vinkkaavat lukemaansa toisille ja he saavat keksiä myös omia tehtäviä lukemastaan. Tällöin osallisuuden huomioiminen linkittyy lasten mahdollisuuksiin valita ja vaikuttaa, olla mukana ryhmässä.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastausten perusteella osallisuus siis pelkistyy lasten mahdollisuuksiin vaikuttaa ja valita, lasten kuunteluun ja huomioimiseen sekä yhteisöllisyyteen. Lapset saavat osallistua oman yhteisössään toimintaan ja heillä on mahdollisuuksia toimia ja vaikuttaa siinä. Lapset osallistuvat yhteiseen toimintaan ja heitä kuunnellaan. Kahden vastaajan luokissa draaman osa-alueessa lapset järjestivät aktiivisesti toimintaa. Osallisuuden huomiointi kirjallisuuden opetuksessa näyttäytyy opettajien vastausten perusteella lasten kuunteluna, lasten ajatusten huomioimisena sekä lasten omina valintoina. Koko aineistossa korostui

osallisuus lasten valinnanmahdollisuuksina. Jokainen kyselyyn vastannut opettaja toi esille vähintään yhden kysymyksen vastauksessa oppilaidensa saavan valita itse luettavaa. Lasten osallisuus mainittiin niin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kuin arvioinnissakin. Pääosin osallisuus liitettiin vastauksissa kuitenkin opetuksen toteutukseen ja siinä näkyvään toimintaan, jonkinlaiseen osallistumiseen. Oppilaiden osallistuminen suunnitteluun mainittiin useissa vastauksissa, mutta osallisuuden arvioinnissa mainitsi vain kaksi opettajaa. He eivät kuitenkaan selittäneet oppilaiden osallisuutta arvioinnissa tarkemmin, vaan totesivat vain osallisuuden olevan oppilaiden mukaan ottamista arviointiin (LO4) tai oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa osaamisensa näyttämiseen (LO6). Osallisuus siis näyttäytyy aineiston perusteella melko kapeasti aktiivisena toimintana, osallistumisena opetukseen. Siihen linkittyy mahdollisuus valita ja vaikuttaa asioihin sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla. Aineistossa osallisuuden kokemuksellinen puoli ei tullut juurikaan ilmi. Osallisuuden näyttäytyminen melko kapeana ilmiönä johtunee tutkimusasetelmasta. Tätä pohdin lisää luvussa 9.

9 Pohdinta

Tutkimustehtävänäni oli tarkastella, miten luokanopettajat kuvaavat lasten osallisuutta ja sen huomioimista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, erityisesti kirjallisuuden opetuksessa. Aiheeni valintaan vaikuttivat kansainvälisten lukutaitotutkimusten tulokset, opetussuunnitelman perusteet ja henkilökohtainen kiinnostukseni äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Luvuissa 2–5 pohjustin kirjallisuuden opetuksen kontekstia ja osallisuutta: kenelle opetus on suunnattu, mitä hyötyä lukemisesta on, millaista äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on ja miten osallisuutta on määritelty muissa konteksteissa.

Lukemisen mahdolliset hyödyt voivat olla merkittäviä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta, sillä erityisesti kaunokirjallisuuden lukeminen voi edesauttaa esimerkiksi uuden tiedon oppimista, sanavaraston kehittymistä, minäkuvan ja empatiakyvyn kehittymistä, muiden ymmärtämisestä sekä tunnetaitojen kehittymistä. Lukeminen on lapselle turvallinen keino oppia itsestään ja muista ihmisistä. (Altmann ym., 2012; Black & Barnes, 2015; Cain & Oakhill, 2011; Cunningham, 2005; Djikic ym., 2009; Duff, Tomblin & Catts, 2015; Keen, 2006; Kidd & Castano, 2013; Mar ym., 2006; Mar & Oatley, 2008; Mar ym., 2009; Nikolajeva, 2014; Oatley, 2016; Pino & Mazza, 2016; Vermeule, 2010.) Lukeminen tarjoaakin lapselle tunne-elämyksiä ja keinon oppia uutta maailmasta, muista ihmisistä ja itsestä. Lukutaito kehittyy vähitellen konkreettisesta ymmärtämisestä kohti monimuotoista ja ymmärtävää lukemista. Nuoret lukijat ovat todennäköisesti konkreettisia ajattelijoita, joiden sanavarasto ja kognitiiviset kyvyt ovat vielä rajallisia. He eivät todennäköisesti myöskään tiedä maailmasta yhtä paljon kuin vanhemmat lapset. (Appleyard, 1991; Chall, 1983; Karjalainen, 2000; Nikolajeva, 2014; Saarinen & Korkiakangas, 2009.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle voi siis olla merkittävä. Edellä mainitut lukemisen hyödyt näkyvät myös opetussuunnitelman perusteissa, sillä opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat tieteelliseen tietoon (Valtioneuvoston asetus, 422/2012, 3. §). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine luo pohjan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaidoille sekä edistää kielen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin ja viestinnän tuntemusta. Opetus antaa keinoja käsitteellistää havaintoja ja ilmiöitä, kielentää ajattelua sekä kehittää luovuutta. Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on innostaa lapsia lukemaan ja tarjota elämyksiä, syventää kulttuurintuntemusta, tukea eettistä kasvua sekä rikastaa kieltä ja mielikuvitusta. (POPS, 2014, s. 103–104, s. 159–169.) Suomessa opettaja voi päättää hyvin vapaasti, miten

kirjallisuuden opetus järjestetään kirjavalinnoista käsittelytapoihin (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, Kauppinen, 2010, Linna, 1999, 2012; POPS, 2014).

Tutkimusten mukaan lukutaitoon vaikuttavat monet tekijät, mutta lukumotivaatiota ja sitoutumista lukemiseen voidaan pitää merkittävimpinä. Lapsen lukutaito on sitä parempi, mitä enemmän ja mieluummin hän lukee. Kodin ja vertaissuhteiden rooli lukutaidon kehittämisessä on merkittävä, mutta koulussa voidaan tasoittaa kotitaustan kielteistä vaikutusta. Lukemiseen kannustava ympäristö ohjaa myös lasta lukemaan. (Brozo ym., 2014; Clark, Torsi ym., 2005; Kupari ym., 2012; Leino & Nissinen, 2018; Leino ym., 2017; Linnakylä & Malin, 2007; OECD, 2009, 2010; Sulkunen & Nissinen, 2014; Vettenranta ym., 2016; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997, 2000.) Tämän vuoksi kouluissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten lapsia motivoidaan lukemaan. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 160) osallisuuden kokemukset on nimetty keskeisiksi motivaatiotekijöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Osallisuutta ei kuitenkaan määritellä opetussuunnitelman perusteissa, eikä yksiselitteistä määrittelyä ole muuallakaan (Alanko, 2010, s. 57; Hanhivaara, 2006, s. 29; Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3; Turja, 2011, s. 29). Keskeistä osallisuuden määritelmässä on kuitenkin *kuulluksi tuleminen, omassa yhteisössään vaikuttaminen sekä tunne ja tietoisuus omasta osallisuudesta*. Osallisuuden määrittelyyn liittyy usein myös *vastuun ottaminen, tasa-arvoisuus, demokraattisuus, muiden erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistumiseksi sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallisuus*. (Turja, 2011, s. 26, s. 29.) Osallisuuden käsitteen laveus tulee ilmi aiheeseen liittyvän tutkimuksen ja kirjallisuuden sekä opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös tässä pro gradu -tutkielmassa. Opin-tojen aikana tekemiäni havaintojen mukaan osallisuudesta puhutaan paljon, ja käsitettä käytetään monenlaisissa yhteyksissä. Tämän vuoksi on hyvä pohtia, voiko osallisuutta edes määrittellä tyhjentävästi ja mitä tarkan määrittelyn puutteesta voi seurata.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista ei voi muodostaa yksiselitteistä osallisuuden määritelmää: toiselle opettajalle lasten osallisuus on lasten kuuntelua ja huomioimista, toiselle puolestaan lasten aktiivista roolia. Vastauksissa viitattiin useimmiten osallistumiseen, aktiiviseen toimintaan ja läsnäoloon, mutta ei niinkään osallisuuden kokemukselliseen ja yhteisölliseen puoleen. Vastaukset liittyivät useimmiten aikuisten ja lasten toimimiseen yhdessä lasten itsenäisen toiminnan sijaan. Lasten itsenäinen rooli tuli esille lähinnä luettavan kirjallisuuden itsenäisessä valinnassa. Opettajien vastauksissa näkyy opettajan valta-asema suhteessa oppilaisiin: aikuisen rooli osallistumisen ja osallisuuden mahdollistajana. Opettaja tarjoaa koulussa puitteet osallisuuteen. Koulutukseen liittyykin aina valta-asetelma, minkä

vuoksi on hyvä pohtia, voidaanko koulussa edes saavuttaa puhdasta osallisuutta. Vaikka perusopetus pohjautuukin lapsuuden itsearvoiselle merkitykselle (POPS, 2014, s. 15), sen lähtökohdiana on kuitenkin, että lapsi ei vielä hallitse tiettyjä tietoja ja taitoja, joita sivistynyt yhteiskunnan jäsen tarvitsee. Oppilaat ovat oppivelvollisia, jolloin he eivät voi välttyä tältä vallankäytöltä. On siis hyvä pohtia, millaiset puitteet koulu luo osallisuudelle ja sen toteutumiselle ja miten koulussa voitaisiin edistää lasten aitoa osallisuutta.

9.1 Luotettavuus ja eettisyys

Kaikissa tutkimuksissa tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, koska tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 231). Luotettavuutta tulee tarkastella tutkimuksen kaikissa vaiheissa: mitä, miten ja miksi tehtiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 182). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen toteuttamisen tarkka selostaminen. Aineiston tuottaminen, analyysi ja tulkinta tulee avata lukijalle mahdollisimman tarkasti. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232–233.) Olen avannut luvussa 6 tarkemmin tutkimuksen toteuttamista, ja olen kuvannut aineiston hankkimista, aineistoa ja sen analyysia esimerkein. Tässä alaluvussa tarkastelen omaa positiotani, käyttämiäni lähteitä, puutteita liittyen teoreettiseen viitekehykseeni, aineiston keräämistä ja sen analyysia, tulosten esittämistä sekä tutkimukseni rajoitteita.

Tutkijan on hyvä tehdä selväksi oma positionsa suhteessa tutkimusaiheeseensa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Olen valinnut aiheen henkilökohtaisen ja ammatillisen kiinnostukseni vuoksi. Lukeminen ja kirjallisuus kuuluivat kiinnostuksen kohteisiin jo ennen yliopisto-opintoja. Opintojeni aikana olen suorittanut myös suomen kielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnot. Taustani on siis vaikuttanut tutkimukseni tekemiseen ainakin aiheen valinnan osalta. Tein myös kandidaatintyöni kirjallisuuden opetuksesta alakoulussa, mikä vaikutti teoreettisen viitekehykseni ja kyselylomakkeen muodostamiseen. Kandidaatintyöni lisäksi perehdyin osallisuutta käsittelevään kirjallisuuteen ennen aineiston keräämistä ja analyysia. Aikaisempi teoria toimi minulle tulkintakehyksenä (Eskola, 2018), mutta tarkastelin aineistoa ensisijaisesti siitä nousevien havaintojen kautta.

Olen käyttänyt lähteinäni sekä kotimaista että kansainvälistä kirjallisuutta ja tutkimusta aiheeseen liittyen. Osa lähteistä on jo iältään vanhoja, mutta edelleen olennaisia tutkimusaiheeni kannalta. Uudempaa kirjallisuutta kaikista aiheista ei ollut saatavilla tai uudemmissa lähteissä

viitattiin tässä työssä käyttämiini lähteisiin. Olen etsinyt alkuperäiset lähteet, joihin uudemmissa lähteissä on viitattu. Tämän takia osa lähteistä on jo useamman vuosikymmenen vanhoja. Teoreettisessa viitekehyksessäni viitataan myös joissain kappaleissa vahvasti tai ainoastaan Nikolajevaan (2014), koska hän käsittelee nimenomaan lapsille suunnattua kirjallisuutta. Tutkimuskirjallisuuden lisäksi olen käyttänyt lähteenä myös joitain oppi- tai käsikirjoiksi luokiteltavia teoksia. Olen käyttänyt niitä havainnollistamaan esimerkiksi kirjallisuuden opetusta tai lasten kirjallisuuden valikoimaa, vaikka tiedostan, että niissä esitetty tieto on useista eri lähteistä muodostettua (Hirsjärvi ym., 2009, s. 113).

Luvussa 2.5 *Miksi lapset lukevat?* esiteltyjen tutkimusten tulokset eivät välttämättä kerro ajankohtaista tietoa nykylasten ajatuksista. Aihetta on käsitelty jonkin verran esimerkiksi luvussa viittaamissani opinnäytetöissä, mutta ajankohtaista tutkimustietoa aiheesta ei juurikaan ole. Sekä Saarinen ja Korkiakangas (2009, s. 81, s. 161) että Sulkunen ja Nissinen (2014, s. 35) viittaavat lukemisen kohdentuneen eri tavalla kuin aiemmin uusien, usein sähköisten viestimismahdollisuuksien tullessa painettujen kirjojen ja lehtien rinnalle. Lasten lukeminen on 2010-luvulla saattanut kohdentua yhä enemmän uudempiin ja sähköisiin materiaaleihin maailman teknologisoitumisen ja uusien innovaatioiden myötä. Toisaalta lapset saattavat edelleen kokea fyysisen kirjan miellyttävämmäksi lukea kuin sähköisen kirjan (Tarvainen, 2016).

Luvussa 3 esitettyjä lukemisen hyötyjä ei voida pitää kiistattomina, ja aiheesta tarvitaan jatkotutkimusta. On myös huomioitava, että kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia tai tieteenaloja ei ole erotettu tarkasti toisistaan. Eri tutkijat eivät siis välttämättä ole yhtä mieltä kaikesta, eivätkä he välttämättä käytä samoja käsitteitä täsmälleen samoilla tavoilla. Kirjallisuuden lukeminen voi edesauttaa toisten ihmisten ymmärtämistä, mutta vaikutuksen tehokkuutta ja kestoa tai lukijan yksilöllisten piirteiden vaikutusta ei ole juurikaan tutkittu (Mumper & Gerrig, 2017). Lukijan yksilöllisillä ominaisuuksilla, kuten aiemmilla kokemuksilla, on todennäköisesti vaikutusta (Koopman, 2015), ja lisäksi esimerkiksi lukijan empatia voi riittää vain kirjan hahmoille, mutta ei välttämättä todellisille ihmisille (Koopman & Hakemulder, 2015, s. 84). Djikic ja kollegat (2009, s. 28) nostavat esiin myös, että psyykeen ja taiteen välistä yhteyttä on vaikea tutkia laboratorio-olosuhteissa. Lisäksi lukemisen vaikutusta on tutkittu lähinnä aikuisilla ja erityisesti korkeakirjallisuus on yhdistetty parempaan mielen teoriaan ja empatiakykyyn. Koska lastenkirjallisuutta ei usein nähdä korkeakirjallisuutena, aiheesta saadut tutkimustulokset eivät siis välttämättä kerro, voiko se hyödyttää lukijaa edellä mainituilla tavoilla. Esitetyt tutkimustulokset näkyvät kuitenkin lukemisen tärkeyden perusteluissa esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa. Lapsuudessa luodaan perusta elinikäiselle oppimiselle ja lukijuudelle, jolloin ikä-

ja taitotasoa vastaavan kirjallisuuden lukeminen edesauttaa uusiin ja vaikeampiin teoksiin tarttumista myöhemmällä iällä.

Aikaisempaa tutkimusta osallisuudesta juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa ei ollut, eikä opetussuunnitelmassa määritellä osallisuutta tarkemmin. Tämän vuoksi minusta oli tärkeää selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on asiaan liittyen. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen sen helppouden ja taloudellisuuden vuoksi (Valli, 2018; Valli & Perkkilä, 2018.) Sähköisen lomakkeen avulla minulla oli periaatteessa mahdollisuus tavoittaa nopeasti suuri joukko luokanopettajia eri puolilta Suomea. Aineistonkeruumenetelmään liittyi kuitenkin haasteita ja heikkouksia.

Jaoin kyselylomakkeen linkin kolmessa eri Facebook-ryhmässä ja vielä omille luokanopettajatutuilleni, joten kyselyn oli mahdollista tavoittaa jopa useita tuhansia luokanopettajia. Ryhmien yhteenlaskettu jäsenmäärä (yli 60 000) ei kuitenkaan kerro totuutta siitä, kuinka moni potentiaalinen tutkittava näki ilmoitukseni. Kyselyn vastausprosentti jäi pieneksi (10 vastaajaa), ja vastausten saaminen oli hankalaa. Työn etenemisen kannalta uusia vastauksia ei kuitenkaan ollut mahdollista odottaa kauempaa. Syitä vähäiselle vastausinnolle voi olla monia. Opettajilla ei välttämättä ollut aikaa vastata ylimääräisiin kyselyihin tai opettajat saattoivat kokea, ettei heillä ole aiheesta sanottavaa. Kaikissa kolmessa Facebook-ryhmässä on myös paljon jäseniä, jotka eivät ole luokanopettajia. Kaikki ryhmiin kuuluvat luokanopettajat eivät myöskään välttämättä työskennelleet aineistonkeruun aikana vakituisesti luokanopettajan tehtävissä. Kaikki eivät myöskään käytä säännöllisesti Facebookia tai jakamani kyselylinkki saattoi jäädä muiden ryhmiin lisättyjen päivitysten alle. Osa opettajista saattoi myös kuulua useampaan ryhmään, jossa jaoin kyselylinkin. Todellisuudessa kyselylomake ei siis todennäköisesti tavoittanut kymmeniä tuhansia luokanopettajia. Pienen vastausprosenttiin voi vaikuttaa myös aineistonkeruun ajankohta (alkutalvi), jolloin opettajilla on voinut olla paljon kiireitä esimerkiksi arviointikustelujen kanssa.

Koska kyselylomake jaettiin sosiaalisen median opetus- ja kasvatusalan ryhmissä, periaatteessa kenellä tahansa ryhmiin kuuluvalla luokanopettajalla oli mahdollisuus vastata. Sopivia vastaajia ei siis periaatteessa tarvinnut etsiä, koska kohdensin kyselylomakkeen jakamisen suoraan opettajille suunnattuihin ryhmiin (Valli & Perkkilä, 2018). Koska vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, kyselyyn vastasivat todennäköisesti jollain tapaa aiheesta kiinnostuneet opettajat. Toisaalta kyselylomakkeen saatetekstissä lomakkeen sisältöä ei avattu kovin tarkasti, mikä mahdollisti sen, että kyselyyn saattoivat vastata myös aiheeseen perehtymättömät opettajat.

Vastaajajoukko oli valikoitunut opetuskokemuksen ja sukupuolen mukaan. Suurin osa vastanneista opettajista oli niin sanottuja nuoria opettajia, jotka ilmoittivat heillä olevan työkokemusta alle viisi vuotta. Kokeneempien opettajien vastauksia oli siis vähemmän. Tähän saattoi vaikuttaa se, että nuoret vastaavat yleensä innokkaammin verkkokyselyihin (Valli & Perkkilä, 2018). Kyselyyn vastasi myös ainoastaan naisopettajia, joten miesopettajien näkökulmaa ei tullut esille ollenkaan. Tähän saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että naisopettajia on lukumäärällisesti enemmän.

Tutkittavien yksityisyyttä tarkasteltaessa on otettava huomioon anonymiteetin lisäksi myös tutkittavien itsemääräämisoikeus ja luottamuksellisuuden turvaaminen hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattaen. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus päättää, mitä ja miten he kertovat aiheeseen liittyen, eikä heidän tietojaan saa luovuttaa ulkopuolisille. (Kuula, 2006, s. 124–125, s. 127). Tässä tutkimuksessa vastaaminen kyselyyn oli täysin vapaaehtoista ja anonymiä. Lomakkeessa kysyttiin vastaajien taustatietoja, mutta niiden perusteella vastaajia ei pystynyt yksilöimään. Vastaajien nimet, iät, työpaikat tai muutenkaan yksilölliset tiedot eivät olleet edes minun tiedossani. Koska vastaajien taustatiedoilla ei ollut merkittävää yhteyttä heidän vastauksiinsa, en ole yksilöinyt vastaajia tarkemmin tulosten esittelyssä.

Kyselylomake tulisi testata huolellisesti ennen varsinaista aineistonkeruuta, jotta aineistonkeruu onnistuisi mahdollisimman hyvin (Valli & Perkkilä, 2018). Aikataulullisista syistä johtuen en voinut suorittaa varsinaista pilottikyselyä ennen aineistonkeruuta, vaan tarkistin lomakkeen teknisen toimivuuden eri laitteilla itse. Lisäksi testasin lomakkeen kahdella maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijalla ja yhdellä varhaiskasvatuksen opettajalla. Tällä pyrin varmistamaan kysymysten yksiselitteisyyden ja johdattelemattomuuden sekä lomakkeen toimivuuden.

Vallin (2018) mukaan lomakkeen liiallinen pituus voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, jos viimeisiin kysymyksiin vastataan ajattelematta. Tämä näkyi kyselylomakkeeni viimeisten kysymysten vastauksissa. Lomakkeen pituus oli melko pitkä, sillä sen viitteellinen täyttämisaika oli noin 15–20 minuuttia. Lähes jokaisen vastaajan viimeisimpien kysymysten vastaukset olivat pituudeltaan huomattavasti aiempia vastauksia lyhempiä ja sisällöltään pintapuolisia. Lomakkeen pituuden vuoksi pyrin tekemään siitä vastaajalle mahdollisimman miellyttävän. Muotoilin kysymykset vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon, jotta vastaaja kokisi hänen vastauksillaan olevan merkitystä (Valli, 2018). Pyrin myös muotoilemaan kysymykset huolellisesti ja kielellisesti oikein. Taustakysymyksiä lukuun ottamatta kaikki lomakkeen kysymykset olivat avoimia, koska avoin kysymys on antaa vastaajalle mahdollisuuden kertoa vapaasti aiheesta (Valli,

2018). Lomakkeen pituus oli tietoinen ja harkittu ratkaisu. Pyrin sisällyttämään lomakkeeseen vain olennaisimmat kysymykset, joiden avulla minulla oli mahdollisuus saada kattava kuva aiheesta. Kysymykset olivat pääosin onnistuneita, koska niiden avulla saatu aineisto oli pienestä vastaajamäärästä huolimatta melko kattava ja monipuolinen. Vastaajat toivat esille erilaisia näkökulmia, mutta toisaalta vastauksissa oli myös paljon yhteneväisyyksiä. Kaikki vastaukset eivät kuitenkaan liittyneet suoraan juuri kysyttyyn kysymykseen, vaan ne olivat epämääräisiä tai pintapuolisia tai vastasivat ennemmin johonkin toiseen kysymykseen. Lisäksi useampi vastaaja viittasi edellisiin vastauksiinsa esimerkiksi ilmaisulla ”ks. edellinen vastaus”. Vastausten sisälön laadussa oli siis eroja eri vastaajien välillä.

Sähköistä kyselylomaketta käytettäessä vastaajilta ei voi kysyä tarkentavia kysymyksiä. Saadut vastaukset ovat kaikki, mitä tutkijalla on käytettävissään. Tämän vuoksi aineiston analyysivaiheessa hylkäsin tarkastelustani kokonaan yhden kysymyksen yhden vastauksen. Vastauksen antanut opettaja käytti konditionaalia vastatessaan kysymykseen lasten osallisuuden huomioimisesta kirjallisuuden opetuksessa. Koska konditionaali ilmaisee tekemisen ehdollisuutta tai epävarmuutta, koin, etten pysty varmistamaan, mitä opettaja tarkoitti vastauksellaan. Jätin vastauksen pois, ja analysoin kyseisen kysymyksen yhdeksän muun opettajan vastausten perusteella.

Tulosten esittelyssä olen tarkentanut tuloksia suorilla lainauksilla aineistosta, jotka olen säilyttänyt alkuperäisessä muodossaan. Sähköisen kyselylomakkeen ansiosta opettajien vastaukset olivat valmiiksi heidän antamassaan sähköisessä muodossa, jolloin virheitä litteroinnissa tai aineiston syöttämisessä ei voinut tulla (Valli & Perkkilä, 2018). Olen pyrkinyt ilmaisemaan tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset mahdollisimman neutraalisti, jotta en omilla sanavalinnoillani vääristäisi opettajien sanomisia esimerkiksi näennäisosallisuudeksi. Tiedostan, että esimerkiksi ilmaisuilla ”lapset tulevat kuulluiksi” ja ”lapsia kuunnellaan” on semanttinen merkitysero, joka osallisuuden kontekstissa kietoutuu osallisuuden toteutumiseen ja sen laatuun. Tiedostan myös, että luokanopettajien osallisuutta kuvaavissa pääluokissa kaksi luokkaa ovat hyvin lähellä toisiaan. *Lasten aktiivinen toimijuus* ja *lapsilähtöinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi* ovat sisällöllisesti hyvin lähellä toisiaan. Aineiston perusteella en voi sanoa varmaksi, onko näiden luokkien välillä käytännön kouluarjessa mitään eroa. Luokkiin sisältyneet vastaukset erosivat kuitenkin toisistaan aikuisen ja lapsen valta-asetelman suhteen. Tämän vuoksi koin tarpeelliseksi erottaa luokat toisistaan. Tarkempaan luokitteluun ja luokkien mahdolliseen yhdistämiseen olisin tarvinnut syvempiä ja tarkentavia kysymyksiä aiheeseen liittyen.

Tutkimukseni rajoitteena on lasten äänen kuulumattomuus, sillä Gretscherin (2002b, s. 9) mukaan osallisuudesta ei tulisi kirjoittaa ilman osallisten omia kokemuksia ja näkökulmia. Lasten subjektiiviset kokemukset osallisuudesta eivät näy tutkimukseni tuloksissa, koska kohderyhmäni olivat luokanopettajat. Vastaukset olivat vain opettajien näkökulmasta, ja ne kertoivat vain heidän havaitsemastaan ulkoisesta toiminnasta, mutta eivät yhtä arvokkaasta ja merkittävästä lasten sisäisestä osallisuuden kokemuksesta. Ymmärrän, että on ongelmallista tutkia lasten osallisuutta ilman lasten näkökulmaa, koska tällöin osallisina olevien henkilöiden kokemukset ohitetaan. Olen tiedostanut ongelman, mutta pidän tekemääni ratkaisua perusteltuna. Tarkoitukseni ei ollut löytää suoria vastauksia siihen, mitä osallisuus on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja miten se huomioidaan kirjallisuuden opetuksessa. Tämä olisi vaatinut lasten näkökulman huomioimista. Tutkimustehtäväni oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheeseen liittyen, jolloin pidän perusteltuna sitä, että tutkimuksessa kuuluu vain opettajien ääni. Tiedostan kuitenkin valintani ongelmallisuuden osallisuuden tutkimisen kontekstissa.

Tutkimuksessani olen rajannut osallisuuden tarkastelun hyvin kapeasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Koulussa osallisuutta tulisi tarkastella monesta näkökulmasta, koska koulukokemukset vaikuttavat oppilaiden käsityksiin yhteiskunnallisista valtasuhteista, säännöistä, toimintatavoista ja osallistumisen mahdollisuuksista (Gellin ym., 2012, s. 95, s. 100). Osallisuutta ei myöskään tulisi tarkastella pelkästään vain tietyissä rakenteissa ilmenevien vaikuttamismahdollisuuksien kautta, koska tällöin sivuutetaan arjen teot ja koulun systemaattiset pedagogiset käytännöt (Kiilakoski, Nivala ym., 2012, s. 250, s. 264; Gellin ym., 2012, s. 114). Aiheen laajuuden vuoksi olen keskittynyt osallisuuteen vain yhden oppiaineen näkökulmasta. Valintaani tukee myös opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa osallisuuden kokemukset on nostettu oppiaineen keskeisiksi motivaatiotekijöiksi (s. 160). Koska esimerkiksi Pisa-tuloksissa on huomattu suomalaisten lukumotivaation olevan heikkoa, olen rajannut aiheeni koskemaan erityisesti kirjallisuuden opetusta. Osallisuuden tarkastelu vain tässä kapeassa kontekstissa ei kerro koko totuutta osallisuudesta ja sen toteutumisesta koulussa tai edes äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tutkimus kertoo yksittäisten luokanopettajien näkemyksistä liittyen osallisuuteen yhdessä oppiaineessa ja oppiaineen osa-alueessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa lasten osallisuus saattaa toteutua tai olla toteutumatta. Tarkoitukseni ei ole ollut arvioida osallisuuden toteutumista, vaan selvittää, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on aiheeseen liittyen. Opettajien näkemykset aiheesta kertovat osaltaan siitä, miten hyvin laveasti ilmaistu opetussuunnitelma on ymmärretty ja miten sitä toteutetaan käytännössä. Vastaajien

vähyyden vuoksi saatuja tuloksia ei kuitenkaan voi yleistää. Tutkimustuloksia syventäisi esimerkiksi opettajien haastatteleminen aiheesta tai oppilaiden näkökulman mukaan ottaminen.

9.2 Lopuksi

Jo luokanopettajaopintoihin hakiessani olin kiinnostunut lukemaan innostamisesta ja lasten osallistamisesta kirjallisuuden opetuksessa. Ensimmäisen aiheeseen liittyneen tutkimusidean kirjoitin ylös jo vuoden ennen varsinaisen kirjoittamisprosessin aloittamista. Tuolloin juuri julkaistut PIRLS 2016 -tulokset saivat minut pohtimaan jälleen kerran, miten lapsia voisi innostaa lukemaan. Huoli lukutaidon heikkenemisestä ja eriytymisestä on aiheellinen, sillä lukutaito vaikuttaa ihmisen elämässä moneen asiaan. Olen opintojeni aikana pohtinut paljon, miten lapsia voisi innostaa lukemaan, ja lukutaidosta kertovat tutkimustulokset vaikuttivat jo kandidaatin-työni aiheen valintaan. Aiheen sivuaminen pro gradu -tutkielmassa oli siis luonnollinen jatko opinnoilleni.

Opetussuunnitelman perusteissa merkittäväksi motivaatiotekijäksi nimetyt osallisuuden kokemukset suuntasivat ajatuksiani osallisuuden ilmiön pariin. Varsinainen tutkimusaihe kirkastui monien pohdintojen jälkeen, kun huomasin, ettei opetussuunnitelmassa oikeastaan määritellä, mitä osallisuus on. Osallisuudesta puhutaan usein ja monenlaisissa yhteyksissä, ja havaintojeni mukaan eri konteksteissa osallisuudella tarkoitettiin eri asioita. Koska opetussuunnitelma velvoittaa jokaista opettajaa, aloin pohtia, miten opettajat osaavat toteuttaa opetuksessaan jotain sellaista, mitä ei ole määritetty. Lopulta aihe tarkentuikin opettajien näkemyksiin lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa. Saadut tulokset avaavat hieman osallisuuden ilmiötä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, mutta ne eivät kerro koko kuvaa osallisuuden moninaisesta ilmiöstä kyseisessä kontekstissa. Jatkotutkimusta aiheeseen liittyen tarvittaisiin lasten näkökulmasta: Mitä on lasten mielestä osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? Mitä lapset ajattelevat osallisuudestaan kirjallisuuden opetuksessa? Millaisia kokemuksia heillä on osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? Myös opettajien roolia lasten osallisuuden mahdollistajina voisi tutkia enemmän esimerkiksi teemahaastattelulla.

Henkilökohtainen rakkauteni kirjoihin ja lukemiseen on luokanopettajaopintojen aikana syventynyt ammatilliseksi kiinnostukseksi ja osaamiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettamista kohtaan. Suomen kielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnot ovat avartaneet ymmärrystäni kie-

lestä ja kulttuurista, ja luokanopettajaopintojen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit ovat syventäneet kiinnostustani oppiaineen opetusta kohtaan. Pro gradun tekeminen on auttanut hahmotamaan, mitä osallisuus voi olla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa. Vaikka osallisuuden kokemuksellinen puoli ei juurikaan noussut aineistossani esiin, on aiheen tutkiminen vahvistanut käsitystäni siitä, kuinka tärkeitä kokemukset nähdyn ja kuullun tulemisesta ovat. Jokainen kaipaa tunnetta siitä, että juuri hän on merkityksellinen. Kirjallisuuden opetuksessa nähdyn ja kuullun kokemisen tunteita voi kokea etenkin lukijoiden yhteisössä. Lukemaan kannustavalla yhteisöllä ja henkilökohtaisilla kokemuksilla lukijoiden yhteisöön kuulumisesta voi olla merkittävä vaikutus siihen, tarttuuko lapsi kirjaan. Sujuvalla lukutaidolla ja lukuinnostuksen heräämisellä on kauaskantoisia seurauksia. Lukemisen merkitystä ei tule vähätellä, ja jokaisella lapsella on oikeus lukemiseen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota koulujen kirjallisuuden opetukseen: siihen, miten koulussa innostetaan lukemaan, miten lukumotivaatiota ylläpidetään ja miten kaikki lapset pääsevät osallisiksi kirjojen maailmasta. Hyväksi lukijaksi kun kasvaa vain lukemalla.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (1.–2. painos, s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Tietolipas 239. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alakoulun aarreaitta. (n.d.). Tietoja. Haettu 14.2.2019 osoitteesta <https://www.facebook.com/groups/507321622693497/>
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.). *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Alanko, A. (2013). Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa (väitöskirja, Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 140. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526203072>
- Al-ku-o-pet-ta-jat. (n.d.). Tietoja. Haettu 14.2.2019 osoitteesta <https://www.facebook.com/groups/213158898715611/>
- Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W. & Jacobs, A. M. (2014). Fact vs fiction — how paratextual information shapes our reading processes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), s. 22–29. <https://doi.org/10.1093/scan/nss098>
- Anttiroiko, A.-V. (2003). Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Bäcklund, P. (toim.). *Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen: tapaus Nettimaunula* (s. 11–31). Tutkimuksia - Helsingin kaupungin tietokeskus 2003:5. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Julkaisussa Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., . . . Vuorinen, R. *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 – tutkimustuloksia* (s. 28–49). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-334-7>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4). Haettu osoitteesta 18.12.2018 <https://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>

- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), s. 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Black, J. E. & Barnes, J.L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, s. 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.07.001>
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement: Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), s. 584–593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), s. 431–443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chen, S.-Y. (2008). Who Is the Avid Adolescent Reader in Taiwan? The Role of Gender, Family, and Teacher. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(3), s. 214–223. <https://doi.org/10.1598/jaal.52.3.4>
- Chua, S. P. (2008). The Effects of the Sustained Silent Reading Program on Cultivating Students' Habits and Attitudes in Reading Books for Leisure. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), s. 180–184. <https://doi.org/10.3200/tchs.81.4.180-184>
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust. Haettu tietokannasta ERIC Institute of Education Sciences haulla ED541603.
- Clark, C., Torsi, S. & Strong, J. (2005). Young People and Reading: A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative. London: National Literacy Trust. Haettu tietokannasta ERIC Institute of Education Sciences haulla ED541596.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. Teoksessa Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (e-kirja, s. 45–68). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. painos, s. 1–26). Los Angeles: SAGE.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. B. (2009). On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self. *Creativity Research Journal*, 21(1), s. 24–29. <https://doi.org/10.1080/10400410802633392>
- Duff, D., Tomblin, J. B. & Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), s. 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-1-13-0310
- Empatia. (n.d.). Julkaisussa *Kielitoimiston sanakirja*. Haettu osoitteesta <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/empatia>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferrari, P. F. & Gallese, V. (2007). Mirror neurons and intersubjectivity. Teoksessa Bråte, S. (toim.). *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy* (e-kirja, s. 73–88). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., ... Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (2. painos, s. 95–148). Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Gretschel, A. (2002a). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Studies in sport, physical education and health 85.
- Gretschel, A. (2002b). Johdanto. Teoksessa Gretschel, A. (toim.). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta* (s. 7–10). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Teoksessa Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (toim.). *Handbook of Reading Research, Volume 3* (s. 403–422). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus*, 24(3), s. 29–38.

- Hari, R. (2007). Human mirroring systems: On assessing mind by reading brain and body during social interaction. Teoksessa Bråtein, S. (toim.). *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy* (e-kirja, s. 89–99). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4. Florence: UNICEF. Haettu 13.12.2018 osoitteesta <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2001). Siivet varpaiden välissä: Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia. Teoksessa Korolainen, T. (toim.). *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 219–237). Helsinki: Tammi.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2016). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen* (2., täydennetty painos). Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Jyväskylä: Atena.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15., uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Hosiaislouma, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hosiaislouma, Y. (2015). *Kirjallisuusoppi aapisesta äänirunoon*. Helsinki: Avain.
- Huhtala, M. (2018). *"Kun kirjaa lukee, sitä ei voi päästää käsistään!" Vinskin kirja-arvosteluiden johdattelemina poikien lukuinnon alkulähteille* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201804251807>
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Iacoboni, M. (2008). *Ihmisten peilaus: kytkeytymisemme uusi tiede*. (suom. Pietiläinen, K., alkuteos *Mirroring People, The New Science of How We Connect With Others*, 2008). Helsinki: Terra Cognita.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä studies in humanities 141. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>
- Karjalainen, R. (2000). *Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun alasteella* (väitöskirja, Joensuun yliopisto). Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 63.

- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*, 14(3), s. 207–236. <https://doi.org/10.1353/nar.2006.0015>
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), s. 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2017). Panero et al. (2016): Failure to Replicate Methods Caused the Failure to Replicate Results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), s. e1–e4. <https://doi.org/10.1037/pspa0000072>
- Kiilakoski, T., Gretscher, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.). *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (2. painos, s. 9–33). Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretscher, A., Matthies, A.-L., Mäntylä, N., ... Lundbom, P. (2012). Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.). *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (2. painos, s. 249–271). Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: Handbook*. London: National Children's Bureau, Department for education and skills. Haettu 18.12.2018 osoitteesta https://www.unicef.org/adolescence/cypguide/files/Building_a_culture_of_participation.pdf
- Koopman, E. M. & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), s. 79–111. <https://doi.org/10.1515/jlt-2015-0005>
- Koopman, E. M. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, s. 62–79. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.02.008>
- Korolainen, T. (2001). Tuulen kello soittaa jo: Runo hengittää maailman tahdissa. Teoksessa Korolainen, T. (toim.). *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 89–105). Helsinki: Tammi.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen: Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5011-8>

- Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 124–140). Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Nigel, T. (toim.). *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice* (s. 11–23). London: Routledge.
- Laukka, M. (2001). Sotketut peikon kasvot: Kuvakirjat ja kirjojen kuvat. Teoksessa Korolainen, T. (toim.). *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 63–76). Helsinki: Tammi.
- Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraamaan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Julkaisussa Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.). *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). Suomen kasvatustieteellinen seura: kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: a User's Guide* (3. painos). Los Angeles: SAGE.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2010). Commentary 3: Participation in the traps of cultural diversity. Teoksessa Percy-Smith, B. & Nigel, T. (toim.). *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice* (s. 150–153). London: Routledge.
- Linna, H. (1999). *Lukuonni: kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Helsinki: WSOY.
- Linna, H. (2012). *Lukijaksi! Alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana (e-artikkeli). *Kasvatus* 38(4), s. 304–315. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/38/4/mitentuk.pdf>
- Lukuinto-ohjelma. (n.d.). Haettu 25.3.2019 osoitteesta <http://www.lukuinto.fi/lukuinto-ohjelma.html>
- Lukukeskus. (n.d.). Suomi 100 - Suuri lukuseikkailu innostaa lapset lukemaan. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/suomi100-suuri-lukuseikkailu-innosta-lapset-lukemaan/>

- Lukuklaani. (n.d.). Lukuklaani - iloisen lukemisen linnat kohoavat Suomen kouluihin. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <https://lukuklaani.fi/fi/lukuklaani-iloisen-lukemisen-linnat-kohoavat-suomen-kouluihin/>
- Lukuliike. (n.d.). Mikä lukuliike?. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <https://lukuliike.fi/>
- Mansor, A. N., Rasul, M. S., Rauf, R. A. & Koh, B. L. (2013). Developing and Sustaining Reading Habit Among Teenagers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), s. 357–365. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0017-1>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), s. 694–712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), s. 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), s. 407–428. <https://doi.org/10.1515/comm.2009.025>
- Mason, J. & Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children’s participation: applying a cross-cultural lens. Teoksessa Percy-Smith, B. & Nigel, T. (toim.). *A Handbook of Children and Young People’s Participation: perspectives from theory and practice* (s. 125–132). London: Routledge.
- Merga, M. K. (2016). I dont know if she likes reading: Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?. *English in Education*, 50(3), s. 255–269. <https://doi.org/10.1111/eie.12126>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 79–148). Helsinki: International Methelp Ky.
- Mikkonen, J. (18.2.2008). Kaunokirjallisuus ja tieto. Haettu 10.1.2019 osoitteesta <http://filosofia.fi/node/3419#Kaunokirjallisuus>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Muhonen, S. (2016). *Hauskaa ja jännittävää. Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201604201403>

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 Reading Framework. Teoksessa Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (toim.). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2. painos, s. 11–29). Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <https://timss.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- Mumper, M. L. & Gerrig, R. J. (2017). Leisure Reading and Social Cognition: A Meta-Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), s. 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), s. 618–628. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Vol. 3, Learning to learn: student engagement, strategies and practice: Volume III*. Paris: OECD. Haettu 1.2.2019 osoitteesta https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en;jsessionid=fGBWtuCWBmxXS90vF32E-vyW.ip-10-240-5-70
- Oikarinen, J. (2017). *Kenelle ja miksi?: kirjallisuuden opetus alakoulussa* (kandidaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201705252102>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [tekstissä POPS]. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016). *National core curriculum for basic education 2014* [tekstissä National core curriculum for basic education 2014].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). Lukutaidon edistäminen. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <https://minedu.fi/lukutaito>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (31.10.2017). Opetusministeri huolissaan lukutaidon heikkene- misestä: kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen [tiedote]. Haettu 25.3.2019 osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (14.9.2018). Kansallinen lukutaitofoorumi: Lukuliike innostaa lukemiseen ja vastaa taitojen heikentymiseen. Haettu 25.3.2019 osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lukuliike-innostaa-lukemiseen-ja-vastaa-taitojen-heikentymiseen
- Oppivelvollisuus ja koulupaikka. (n.d.). Haettu 8.2.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H. & Winner, E. (2016). Does Reading a Single Passage of Literary Fiction Really Improve Theory of Mind? An Attempt at Replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), s. e46–e54. <https://doi.org/10.1037/pspa0000064.supp>
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H. & Winner, E. (2017). No Support for the Claim That Literary Fiction Uniquely and Immediately Improves Theory of Mind: A Reply to Kidd and Castano's Commentary on Panero et al. (2016). *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), s. e5–e8. <https://doi.org/10.1037/pspa0000079>
- Piironen, T. (2007). Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnella meitä - Lasten osallisuushanke 2006–2007. Haettu 20.3.2019 osoitteesta <https://nuorisoseurat.fi/osallisuusopas/>
- Pino, M. C. & Mazza, M. (2016). The Use of "Literary Fiction" to Promote Mentalizing Ability. *PLoS ONE*, 11(8), s. e0160254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarine Singh, K., Mogge, S., ... Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), s. 378–396. <https://doi.org/10.1598/jaal.50.5.5>
- Rajala, M. (2015). *Tytöt ja pojat lukijoina: lukutaito ja lukuharrastuneisuus neljällä lounais-suomalaisella alakoululla* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201610054278>
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (2018). Esipuhe. Julkaisussa Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.). *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 7–15). Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), s. 169–192. Haettu tietokannasta Academic Search Premier haulla AN13985119.

- Rulja, P. (2017). *Helsinkiläisten yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatio ja sitoutuminen kaunokirjallisuuden lukemiseen* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712145896>
- Rytinki, A. & Niemiaho, E. (2018). ”Jäin siihen ihan koukuun ja sit mä vaan aloin lukemaan.”: *luku-harrastus viidesluokkalaisten kertomana* (pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201901081569>
- Rättyä, K. (2001). Katuhaukkoja ja nettietsiviä: Sarjakirjat ajan hermolla. Teoksessa Korolainen, T. (toim.). *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (s. 207–218). Helsinki: Tammi.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle?: Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sanat haltuun. (n.d.). Tietoa hankkeesta. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <https://sanataltuun.fi/tietoa-hankkeesta/>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), s. 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), s. 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Siren, M., Leino, K. & Nissinen, K. (2018). *Nuorten media-arki ja lukutaito: PISA 2015*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Sanomalehtien liitto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201804091966>
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofiilit (e-artikkeli). *Kasvatus* 45(1), s. 34–48. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/45/1/suomalai.pdf>
- Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF. (n.d.). Tietoja. Haettu 18.3.2019 osoitteesta <https://www.facebook.com/groups/1578576309058986/>
- Tarvainen, V. (2016). *Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon: 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke*. Helsinki: Lukukeskus. Haettu 15.4.2019 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/suomen-uusi-lukutaito-hanke-tutkii-lasten-sahkoista-lukemista/>
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Teoksessa Percy-Smith, B. & Nigel, T. (toim.). *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice* (s. 1–7). London: Routledge.
- Tucker, N. (1981). *The child and the book: a psychological and literary exploration*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti 2011*. Haettu 18.12.2019 osoitteesta <http://eceaf.org/julkaisut/arkisto/>
- Unesco. (2005). Why literacy matters?. Julkaisussa *Education for All: Literacy for Life: Global Monitoring Report 2006* (s. 135–145). Paris: Unesco. Haettu 7.2.2019 osoitteesta <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, e-kirja.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, e-kirja.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Haettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Vermeule, B. (2010). *Why do we care about literary characters?*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta* (s. 11–30). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., ... Vainikainen, M-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>
- Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), s. 162–186. <https://doi.org/10.1598/rrq.39.2.2>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), s. 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

- Woodhead, M. (2010). Foreword. Teoksessa Percy-Smith, B. & Nigel, T. (toim.). *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice* (s. xix–xxii). London: Routledge.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989).
- Zunshine, L. (2003). Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness. *Narrative*, 11(3), s. 270–291. <https://doi.org/10.1353/nar.2003.0018>
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel* (e-kirja). Columbus: Ohio State University Press.

Liite 1 / Kyselylomake

Lasten osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

Opiskelen luokanopettajaksi Oulun yliopistossa, ja kerään tällä kyselyllä aineistoa pro gradu -tutkielmaani. Kyselyn tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa sekä lasten osallisuuden huomioinnista kirjallisuuden opetuksessa.

Kysely koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäisessä kysytään muutamia taustatietoja ja kahdessa seuraavassa avoimia kysymyksiä. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Toivon sinun vastaavan kysymyksiin kokonaisiin virkkein. Vastaamiseen menee aikaa noin 15–20 minuuttia. Kiitos jo etukäteen!

Terveisin, Jenni Oikarinen

~ ~ ~ (sivunvaihto)

Taustatiedot

Tässä osassa kysytään muutamia taustatietoja koskien sinua.

Olen*

- nainen
- mies
- muu/en halua kertoa

Minulla on työkokemusta opetusaltalta*

- alle 1 vuosi
- 1–4 vuotta
- 5–9 vuotta
- 10–19 vuotta
- yli 20 vuotta

Tällä hetkellä opetan pääosin*

- vuosiluokilla 1–2
- vuosiluokilla 3–4

- vuosiluokilla 5–6
- Muu: _____

Työskentelen tällä hetkellä seuraavalla alueella *

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa – Åland
- Ulkomaat

Opetan tällä hetkellä pääosin seuraavaa oppimäärää*

- suomen kieli ja kirjallisuus
- ruotsin kieli ja kirjallisuus (svenska och litteratur)
- saamen kieli ja kirjallisuus
- suomi toisena kielenä ja kirjallisuus
- ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (svenska som andra språk och litteratur)
- Muu: _____

Onko sinulla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä erikoistumisopintoja (esimerkiksi sivuaine, jokin opintokokonaisuus tai aineenopettajan pätevyys)? Jos ei, vastaa "ei". Jos on, niin erittele lyhyesti mitä opintoja sinulla on. *

~ ~ ~

Lasten osallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

Tässä osassa kysytään lasten osallisuudesta äidinkielen ja kirjallisuuden OPPIAINEESSA. Toivon sinun vastaavan kysymyksiin kokonaisin virkkein.

~ ~ ~

Mitä mielestäsi käsite OSALLISUUS tarkoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? *

~ ~ ~

Mitkä tekijät mielestäsi EDISTÄVÄT lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? *

~ ~ ~

Mikä/mitkä näistä EDISTÄVISTÄ tekijöistä on merkittävin/merkittävimpiä? *

~ ~ ~

Mitkä tekijät mielestäsi ESTÄVÄT lasten osallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? *

~ ~ ~

Mikä/mitkä näistä ESTÄVISTÄ tekijöistä on merkittävin/merkittävimpiä? *

~ ~ ~

Millainen MERKITYS lasten osallisuudella on mielestäsi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? *

~ ~ ~

Millaisiksi koet oppilaittesi MAHDOLLISUUDET osallisuuteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? Mitkä asiat vaikuttavat mahdollisuuksiin? *

~ ~ ~

Lasten osallisuus kirjallisuuden opetuksessa

Tässä osassa kysytään lasten osallisuudesta KIRJALLISUUDEN opetuksessa. Toivon sinun vastaavan kysymyksiin kokonaisin virkkein.

~ ~ ~

Miten huomioit luokanopettajana lasten osallisuuden KIRJALLISUUDEN opetuksessa? *

~ ~ ~

Kuvaile lyhyesti, millaista kirjallisuutta luokassasi luetaan. *

~ ~ ~

Kuvaile lyhyesti, miten luokassasi luettava kirjallisuus valitaan. (Esimerkiksi: Kuka valitsee? Mistä ja kuinka usein luettavaa kirjallisuutta hankitaan? Millä perusteilla kirjallisuus valitaan?) *

~ ~ ~

Mitkä ovat kolme tärkeintä syytä valinnallesi, jos sinä valitset luettavaa oppilaillesi? *

~ ~ ~

Miten huomioit lasten osallisuuden kirjallisuuden valinnassa? *

~ ~ ~

Kuvaile lyhyesti, miten käsittelette luettua kirjallisuutta. Käsittelettekö kaiken luettavan kirjallisuuden? *

~ ~ ~

Miten huomioit lasten osallisuuden luettavan kirjallisuuden käsittelyssä? *

~ ~ ~

Muuta lisättävää?

Tähän voit kirjoittaa, jos sinulla on jotain muuta lisättävää aiheeseen liittyen.

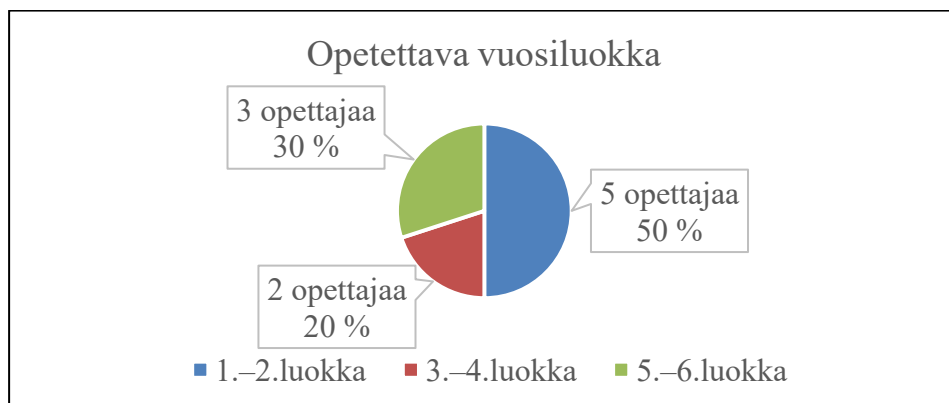
~ ~ ~

Jos sinulla on kysyttävää kyselyyn tai tutkimukseeni liittyen, olethan yhteydessä minuun sähköpostitse XXX.

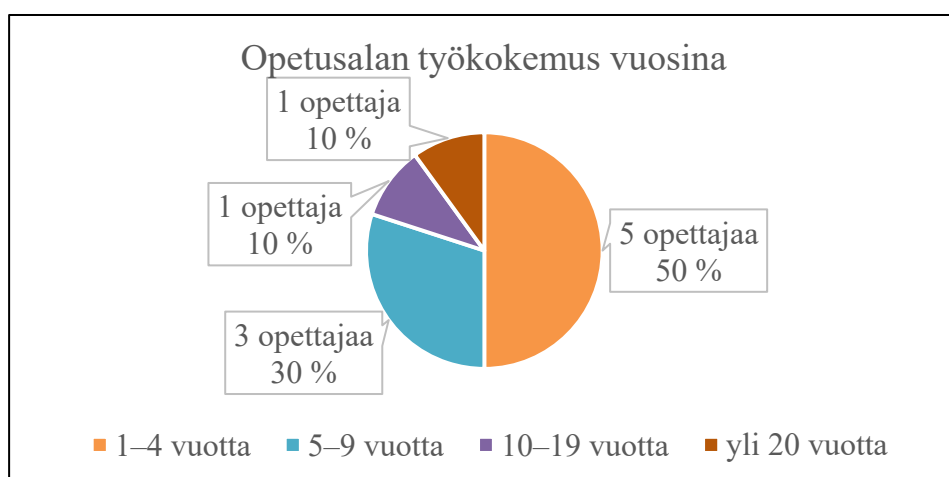
~ ~ ~

Paina vielä "lähetä" tallentaaksesi vastauksesi. Kiitos vaivannäöstäsi ja työniloa!

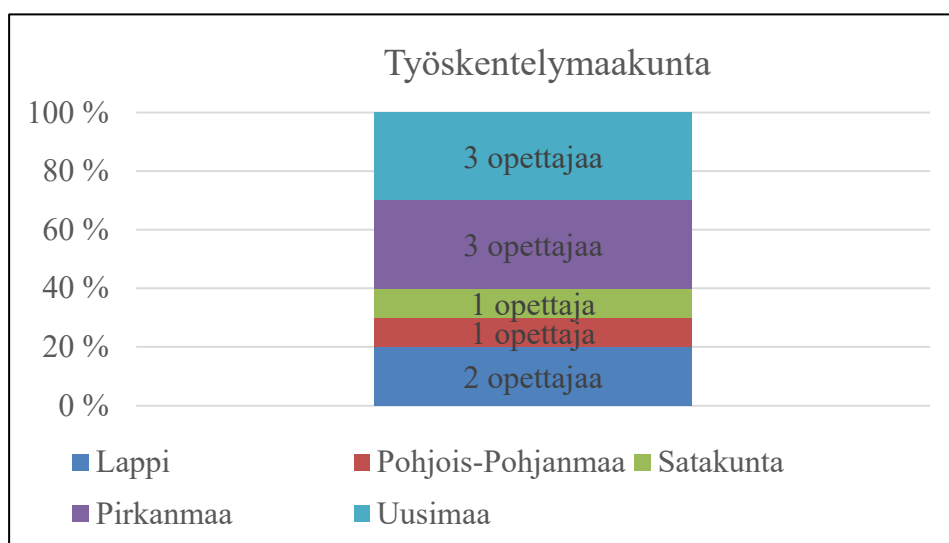
Liite 2 / Kyselyyn vastanneet opettajat



Kuvio 10. Opetettava vuosiluokka



Kuvio 11. Opetusalan työkokemus vuosina



Kuvio 12. Työskentelymaakunta